



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Mejora de la comprensión lectora a través de una experiencia emocional de lectura en una constelación literaria online: "Misión Pandemia"

Improving reading comprehension through an emotional reading experience in an online literary constellation: "Pandemic Mission"

Autora

Irene Mainer Albiac

Directora

Marta Sanjuán Álvarez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

Mejora de la comprensión lectora a través de una experiencia emocional de lectura en una constelación literaria online: “Misión Pandemia”

Improving reading comprehension through an emotional reading experience in an online literary constellation: “Pandemic Mission”

Elaborado por Irene Mainer Albiac y dirigido por Marta Sanjuán Álvarez.

Depositado para su defensa el 2 de julio de 2020.

Resumen

Este proyecto de investigación-acción pretende analizar la relación existente entre la conexión emocional con el texto y la mejora de la comprensión lectora del alumnado, de cara a desarrollar su competencia literaria después. Esto se ha abordado partiendo de una investigación cualitativa de corte etnográfico sobre sus experiencias lectoras y literarias para proponer una secuencia educativa que trabaja los textos desde la experiencia de lectura de un canon formativo multimodal de inmensa diversidad, lo que les permite individualizar su aprendizaje y autogestionarlo. En este sentido, en el entorno de educación a distancia forzado por el confinamiento, el uso de las TIC ha facilitado introducir la interacción y la optatividad en itinerarios lectores online con la temática de la pandemia, que dibujan un camino alternativo para presentar el canon literario. Los resultados demuestran una mejora en su motivación para leer, sus análisis y desempeño.

Palabras clave

Comprensión lectora, competencia lectora, competencia literaria, dimensión emocional de la lectura, enfoque de la recepción, constelaciones literarias, canon formativo diverso, uso de las TIC en la educación lecto-literaria.

Abstract

This action-research project aims to analyse the relationship between the emotional connection with the text and the improvement of students' reading comprehension, in order to later develop their literary competence. This has been approached from a qualitative ethnographic research on their reading and literary experiences to provide a learning sequence that works texts focusing on their reading experience of a multimodal pedagogical canon of immense diversity, allowing them to individualise and self-manage their own learning process. In this sense, in a distance education environment forced by confinement, the use of ICTs has enabled the implementation of interaction and optionality in online reading itineraries with the pandemic as topic, which draw an alternative path towards the introduction to the literary canon. The results show an improvement in their reading motivation, analysis and performance.

Keywords

Reading comprehension, reading competence, literary competence, emotional dimension of reading, reception theory, literary constellations, diverse pedagogical canon, use of ITCs in reading and literary education.

ÍNDICE

VOLUMEN 1. MEMORIA DEL TFM

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Canon formativo e itinerarios de lectura.....	7
2.2. Comprensión lectora, competencia literaria y experiencia de lectura	9
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
3.1 Contexto de la investigación-acción	14
3.1.1. <i>El centro</i>	14
3.1.2. <i>El aula</i>	16
3.1.3. <i>Adaptación a la educación a distancia</i>	17
3.1.4 <i>Marco legislativo</i>	18
3.2. Presupuestos de partida, objetivos y preguntas de la investigación	19
3.2.1. <i>Presupuestos de partida</i>	19
3.2.2. <i>Objetivos de la investigación</i>	19
3.2.3. <i>Preguntas de la investigación</i>	19
3.3. Opción metodológica y diseño de la investigación	21
3.3.1. <i>Justificación de la opción metodológica</i>	21
3.3.2. <i>Sujetos participantes</i>	23
3.3.3. <i>Procedimiento, secuenciación y toma de datos</i>	24
3.3.4. <i>Fiabilidad de la toma de datos</i>	26
4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	27
4.1. Justificación de la propuesta de intervención	27
4.2. Elementos Curriculares.....	28
4.2.1. <i>Objetivos</i>	28
4.2.2. <i>Contenidos</i>	30
4.3. Metodología, recursos y atención a la diversidad	31
4.3.1. <i>Metodologías generales y específicas</i>	31
4.3.2. <i>Recursos didácticos y atención a la diversidad</i>	36

4.4. Secuenciación de las sesiones	38
4.4.1. 1ª Sesión	39
4.4.2. 2ª Sesión	40
4.4.3. 3ª Sesión	41
4.4.4. 4ª Sesión	43
4.4.5. 5ª Sesión	44
4.4.6. 6ª Sesión	46
4.5. Evaluación	47
5. RESULTADOS	51
5.1. Resultados de las entrevistas con la tutora	51
5.2. Resultados del cuestionario y la autobiografía lectora	51
5.3. Resultados de la observación participante	55
5.4. Resultados de los documentos académicos	56
5.5 Resultados de la encuesta sobre el proceso de E-A	58
6. CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	59
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

VOLUMEN 2. ANEXOS

8. ANEXOS	68
Anexo I (Cuestionario de comprensión y hábitos y autobiografía lectora)	70
Anexo II (Resultados de los cuestionarios y las autobiografías lectoras)	74
Anexo III (Lecturas y contenidos de la constelación literaria por niveles)	82
Anexo IV (Rúbrica de evaluación y calificaciones)	83
Anexo V (Tabla relacional)	86
Anexo VI (Pantallazos de la plataforma educativa online)	88
Anexo VII (Actividades de la unidad didáctica)	101
Anexo VIII (Encuestas de evaluación del proceso E-A)	109
Anexo IX (Premios entregados al alumnado tras la evaluación)	111

“La lectura es como el alimento; el provecho no está en proporción de lo que se come, sino de lo que se digiere.”, Jaume Balmes (1810-1848)

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El actual sistema educativo se plantea la competencia lectora como una de las prioridades en cuanto a la mejora de procesos y resultados. Al margen de las evaluaciones PISA de la OCDE –que requerirían una reforma para ser realmente representativas del estado de la cuestión–, es cierto que existe la sensación de que cada vez se lee menos y se comprende peor, lo cual no es exactamente la realidad. Los hábitos lectores de los adolescentes son algo mejores que hace años, pero el sistema educativo no logra que este número sea relevante y, sobre todo, no se consigue la fidelización al canon que se pretende en las aulas (Dueñas, 2019). Los motivos son diversos, desde la irrupción de los *smartphones* y los cambios en los hábitos de ocio, a la sensación cada vez más mayoritaria entre el alumnado de que la lectura es algo “obligatorio” en el aula, alejado de ellos, y en la que no encuentran ningún placer ni objetivo práctico. Hay publicaciones, como el reciente estudio de la Asociación Española de la Comprensión Lectora (Farreras, 2017), que recogen datos preocupantes: el 60% de los maestros consideran que no se dedica suficiente tiempo a la lectura y entre el alumnado de Secundaria y Bachillerato, un 37% de los encuestados prefiere la *tablet* o el móvil a leer libros, a un 14% no le gusta leer y otro 12% dice no tener tiempo para ello.

Por otro lado, la lectura en pantalla sigue estando denostada, a pesar de que es el formato en el que muchos leen literatura (por ejemplo, poesía) y se ha generado todo un universo online de lectores que comparten obras y recomendaciones de *booktubers*. Incluso los propios estudiantes no valoran una lectura que no sea en papel y más o menos “canonizada”. Sin embargo, de ese 37% de jóvenes que deciden coger el móvil en vez de un libro en papel, la mayoría va a dedicar una buena parte del tiempo que pase ante la pantalla a leer mensajes escritos. Es decir, leer sí que leen, muchísimo y de forma compulsiva –incluso poniendo en riesgo sus vidas al cruzar las calles sin levantar la vista del teléfono–, pero como no leen lo que deseáramos, ni siquiera les concedemos el mérito de que –algo– leen. Son, de hecho, los propios jóvenes los que adoptan esa definición tan cerrada de lo que es “leer” pues, en un reciente estudio realizado en este rango de edad por una asociación de diarios argentina, un 75% de encuestados consideraba “lector” sólo al que lee en papel (ADIRA y Grupo Sancor, 2017) y 8 de cada 10 lecturas que realizan

en papel eran parte de la tarea escolar. Es lógico que no valoren lo que leen si la sociedad (particularmente la escuela) no participa de su entorno lector, no lo valida.

Quizás un buen punto de partida sería desterrar ese concepto limitador sobre las fronteras del texto canónico o válido para el aprendizaje. Costó siglos liberar al arte plástico o al teatro de las ataduras de las normas tradicionales y ahora empieza la literatura a asomarse a nuevas maneras de existir más allá del hipertexto como gran novedad –que forma casi parte del pasado–. Hay que acercarse a las expresiones culturales y sociales de los jóvenes para despertar su interés ya que, si las negamos, generamos rechazo. Sin embargo, en el mismo momento en que valoramos algo que ellos sienten suyo, mejora su autoconcepto, sus expectativas de logro ante tareas más complejas y aumentan su compromiso y dedicación. Pero, para acercarse a ellos, primero hay que investigar ese contexto.

En esta línea de mejorar la comprensión lectora como camino hacia una competencia literaria autónoma, el estudio de tipo cuantitativo realizado recientemente por los profesores Romero, Trigo y Moreno (2018), aporta interesantes resultados:

Una de las cuestiones más recurrentes dentro del ámbito educativo es la formación de lectores: determinar cómo es posible pasar de un lector en formación a un lector autónomo, capaz de desentrañar los entresijos del texto y disfrutar de su lectura. Nuestra hipótesis considera que la comprensión lectora es un elemento clave [...] (p. 69)

Este avance en su comprensión lectora debe partir, en todo caso, de su entorno real, de modo que el acercamiento sea mutuo y ambos, lector y texto, se encuentren y se produzca una interpretación individual, enriquecida por las relaciones que se establecen con la memoria personal y lectora del que decodifica, con su *intertexto lector* (Mendoza, 2004), que en el ámbito educativo se amplía con la interacción compartida. Esa interpretación, que es un proceso cognitivo complejo, mejora cuando se produce una conexión emocional con lo leído. Porque es entonces cuando el lector se ve motivado a profundizar en su análisis, a descifrar la intención del autor, a buscar inferencias que le lleven a nuevos aprendizajes y, en definitiva, a elevar su capacidad de comprensión lectora y competencias lectora y literaria. En el estudio de Romero et al. se aplicaba un método similar al utilizado en esta propuesta: tomar de base el *intertexto lector* que el alumnado está adquiriendo con las lecturas obligatorias y contenidos del curso, para ayudarles a identificar algunas referencias concretas en las lecturas seleccionadas del autor de literatura juvenil Eliacer Cansino. Es decir, se genera primero una conexión

emocional con textos que les son accesibles y atractivos, que ayudan a mejorar su comprensión y competencia lectora, para poder extrapolar luego las relaciones e inferencias a ese canon, desarrollando su competencia literaria; en este orden. Este estudio de tipo cuantitativo plantea preguntas interesantes para implementar otro de tipo cualitativo que indague en cómo funcionan esos procesos y cómo trabajarlos.

Así, este proyecto pretende analizar la relación existente entre la conexión emocional con el texto y la mejora de su comprensión lectora, de cara a desarrollar su competencia literaria después. El contexto de trabajo es un aula de la materia optativa Literatura Universal de 1º de Bachillerato en régimen nocturno en la que hay cinco alumnos matriculados, en un instituto público urbano en una zona popular de Zaragoza. Para responder a esta finalidad general de la investigación, era necesario diseñar una investigación-acción de carácter cualitativo y corte etnográfico que, en primer lugar, identificase el problema, realizara la selección de un grupo de población y la recogida de datos de tipo idiográfico en el ámbito de su contexto lector para, posteriormente, diseñar e implementar una intervención educativa que diera respuesta, o al menos, ofreciese unos resultados con los que comenzar a trabajar en la línea propuesta, que relaciona la conexión emocional con el texto y la comprensión lectora, imprescindible para desarrollar el gusto por la lectura y, consecuentemente, su competencia literaria. Pues, como afirma Mendoza, “Los avances de los cambios educativos sólo se logran si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica y si el proceso investigador se dirige a la transformación de la práctica” (Mendoza, 2011, p. 35).

En este mismo texto, Mendoza asume que, en la realidad del aula, existe una cierta “desatención hacia el docente” y la investigación no encuentra su lugar ni sus tiempos en la frenética actividad educativa, pero no por ello hay que rendirse ante las dificultades porque la sociedad está en continuo proceso de cambio y la práctica docente debe poder atender esta evolución. Al igual que la ecología repite insistentemente el lema de que “no hay planeta B”, tampoco hay un *plan B* para los jóvenes estudiantes de Secundaria que confían en que su paso por los centros educativos les otorgará herramientas para desenvolverse en su vida fuera de ellos. La responsabilidad de la docencia es innegable ante ellos y ellas, y no hay otro camino para conocer la realidad de las aulas que observarlas, investigarlas y preguntarse cómo y por qué suceden los procesos para poder abordarlos y hacerlos más eficaces en su contexto. Este autor, así mismo, considera que

esta imprescindible tarea investigadora debe abordar diversas facetas del ámbito a estudiar para ser significativa:

En la investigación en DLL, la proyección de la investigación teórica tiene su culminación en la investigación de aula, es decir en el seguimiento y en la observación de: a) la realidad y las necesidades que plantea la enseñanza/aprendizaje de lengua; b) la aplicabilidad y/o pertinencia de determinados referentes teóricos, en especial para decidir en qué términos se pueden o deben establecer las prioridades de determinados aprendizajes en la formación lingüística; c) cómo definir y alcanzar los objetivos deseables; d) cómo aunar metodológicamente la diversidad de competencias en el desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas; e) cómo tratar con eficacia las situaciones de aprendizaje lingüístico-comunicativo que se dan en un aula. (p. 44)

Con la intención de conocer en profundidad estos ámbitos del contexto en el que se va a intervenir, se han planteado dos dimensiones en la recogida de datos: una línea de investigación que dé buena cuenta de su percepción como lectores, de sus hábitos de lectura y cuáles son las dificultades que suelen encontrar (si son más de temática, léxico, recursos literarios, etc.), y que identifique sus fortalezas e intereses; una segunda línea dirigida hacia el análisis de sus experiencias, su relación con la educación literaria a lo largo de sus estudios, con las lecturas académicas o no, y su nexo emocional con los libros, tanto positivo como negativo, por medio de autobiografías lectoras y actividades. En todo el proceso se han estado siguiendo las pautas planteadas por Mendoza, quien afirma que la investigación ha de atender “a los procesos de enseñanza y de formación, adquisición, aprendizaje y desarrollo de las habilidades de expresión y de recepción oral y escrita” (Mendoza, 2011, p. 46).

Finalmente, con estos resultados se ha diseñado y evaluado una propuesta de intervención educativa dirigida a la mejora de la comprensión lectora, el desarrollo de la competencia literaria y el fomento del gusto por la lectura, literaria o no.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES. MARCO TEÓRICO

Con esta finalidad clara en mente, este trabajo quería plantear una propuesta de investigación-acción innovadora basada en estudios y publicaciones previos para ceñirse a aquellos procedimientos que han probado su eficacia, pero sin perder de vista en ningún momento las necesidades concretas del alumnado, porque si algo era importante en este proyecto, era hacerlo ajustado a las características de los participantes y del contexto

educativo real. La innovación no se reduce a hacer algo original, la innovación consiste en observar y analizar todo lo que se ha hecho antes para tratar de localizar caminos que no se han recorrido o sólo a medias, pero siempre en línea con aquellos que funcionaron. No tendría sentido inventar por inventar y lanzar al alumnado a un experimento sin base ni objetivo, del que no se pudiera extraer un aprendizaje aplicable en otros contextos para el docente o una experiencia valiosa para el aprendiz.

Las líneas teóricas que sustentan la propuesta de intervención son dos: la mejora de la comprensión lectora y un consecuente desarrollo de la competencia literaria, en su faceta cognitiva; en otra más emocional, centrarse en la experiencia de lectura para trabajar las anteriores. Así, se ha hecho una revisión conceptual en la que se basa la selección de criterios de intervención para la fase de transposición didáctica.

2.1. Canon formativo e itinerarios de lectura

La conexión emocional con el texto es la llave para motivar un mayor esfuerzo en la lectura y una mejora de la comprensión lectora, porque el lector se ve retado a profundizar en algo que le interesa. Ello favorece su concentración y eficacia en el desempeño y le permite así disfrutar de la experiencia de la lectura y desarrollar su competencia literaria. Sin embargo, históricamente la escuela ha priorizado los aspectos intelectuales y académicos a los emocionales. Las emociones no eran tan adecuadas en el aula, ni se valoraban como criterio, por pertenecer a un ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2006). Por este motivo, entre otros, no se le ha dado a la experiencia emocional de la lectura un papel predominante. En realidad, tampoco se contempla la experiencia lectora como el centro de la educación literaria, porque la tradición pedagógica antepone las listas de datos medibles, en ese afán cientificista, a un acercamiento personal y emocional a la lectura literaria. Frente a este enfoque que pretende medir el conocimiento literario, surge como respuesta la teoría de la recepción, que sale al rescate de ese equilibrio necesario entre reflexión y placer que tanto parece asustar a los conservadores, pues, como decía Jauss (2002, p. 31), “que la reflexión teórica sobre el arte haya de ser algo completamente separado de su mera recepción placentera es un argumento de mala conciencia”. Se hace necesaria, pues, una apertura a nuevas metodologías para abordar problemas persistentes, como una comprensión lectora mediabaja entre los alumnos de Secundaria y un escaso interés por la lectura literaria. Esto

incluye la dificultad de evaluar la educación literaria si se adopta un enfoque basado en esa conjunción entre reflexión y placer. Pero es que el alumnado tiende a leer para aprobar y este acercamiento puede estar provocando rechazo hacia la lectura (Dueñas, 2019).

Ese goce estético está íntimamente relacionado con la emoción. A tal punto es así que, en 1994, el novelista y profesor de psicología cognitiva Keith Oatley, clave en el estudio de emociones y literatura según Bermúdez, propuso una taxonomía de la respuesta emocional a la literatura que consideraba los diferentes modos de experiencia emocional, sus niveles y relaciones (Oatley, 1994, cit. por Bermúdez, 2009). Y es este segundo autor quien plantea una pregunta de profundo calado “¿existen diferencias en las experiencias emocionales entre obras de desigual mérito artístico?” (Bermúdez, 2009). Porque este escenario en el que la lectura se estudia desde la interpretación del lector conlleva otros muchos cuestionamientos, como aquel que afecta a los límites de lo considerado lectura válida para el aula de Secundaria y la reiterativa presencia del canon literario como aparente camino único hacia una competencia literaria *políticamente correcta*.

“El canon es un conjunto de obras, de textos considerados (por su especial valor como modelos, referentes y exponentes de lo literario) como idóneos para formar literariamente.” define Mendoza (2002, p. 27), pero no hay un único canon, por eso, cabe delimitar primero los diferentes tipos de canon existentes, para poder identificar adecuadamente el tipo de adaptación que se quiere realizar. Por un lado, existe un *canon filológico* que según Mendoza es “de ‘especialización’” en el que “predomina cierta estructura historicista, porque con ese orden de secuenciación se intenta mostrar la sucesión evolutiva de las producciones literarias” (2002, p. 27). Por otro lado, hay un *canon formativo*, también llamado curricular o escolar, que no pretende un análisis literario tan exhaustivo, sino que se centra en ofrecer una selección de obras accesibles e interesantes, cuya lectura forme al alumnado sin olvidar la perspectiva lúdica (incluye Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), poesía contemporánea, novela gráfica, etc.). Efectivamente, la LIJ ya forma parte de la mayoría de los planes lectores y de algunas clases de literatura en Secundaria, pero no es menos cierto que, sin “algo” de ese canon filológico, no se da por correcta una programación didáctica, ya que la legislación, algo contradictoria en este aspecto, sigue exigiendo un tipo de enseñanza historicista muy centrada en él.

El canon filológico no es otra cosa que un conjunto de obras seleccionadas según un criterio específico, normalmente su relevancia histórica, política o social, su adherencia a determinadas facciones o la calidad artística. La lógica del canon formativo es que su lectura genere una red de referencias intertextuales que permitan al lector relacionar unas con otras y profundizar en su interpretación. Este acercamiento epistemológico al concepto de literatura como un “diálogo” entre obras es el que da pie a la aparición de los conceptos de *intertextualidad* e *hipertextualidad*.

Se podría decir, como afirma Mendoza, que el canon formativo sirve para crear un hipertexto –un texto derivado de otro anterior–, es decir, un itinerario lector “a partir de experiencias lectoras y de obras que resulten significativas y accesibles para la comprensión, interpretación y valoración que construya el alumno” (Mendoza, 2010a, p. 34). Así, este canon formativo intertextual se selecciona partiendo del propio alumnado para garantizar que el conjunto de sus experiencias lectoras active su intertexto lector y le permita establecer las relaciones intertextuales que favorezcan la mejora de su comprensión, de sus interpretaciones y el desarrollo de su competencia literaria.

La idea de intertextualidad es la base de las constelaciones literarias temáticas que han trabajado Guadalupe Jover y el Grupo Guadarrama como modo de acercamiento con un canon formativo a la lectura de otro de tipo más filológico. En este caso, se pone el foco en la experiencia de recepción del alumnado. Además, la profesora Jover (2007) plantea la necesidad de ligar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, una propuesta cercana al enfoque pedagógico de Paulo Freire, y que trae a colación la discusión sobre los límites de la lectura que se ha expuesto previamente.

2.2. Comprensión lectora, competencia literaria y experiencia de lectura

La comprensión lectora se suele entender como el conjunto de procesos cognitivos que permiten conocer el significado de un texto. Cuando el docente observa el proceso de lectura de su alumnado para evaluar el desarrollo de su competencia lectora debe permitir también la expresión de la voz personal del lector, como afirma Sanjuán (2011, p. 94), aceptar la diversidad de interpretaciones, de diálogos entre el texto y el lector y aportaciones mutuas, que culminan en la re-creación de la obra. Esta actividad mental más compleja es la que desarrolla su competencia lectora y, por ende, su competencia literaria:

El papel del profesor consistiría, más bien, en “escuchar” cómo los alumnos leen e interpretan esos textos para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar. (Sanjuán, 2011, p. 95)

Sin embargo, el proceso de interpretación es inherente a la implicación emocional, no se puede interpretar un texto sin sentir algo: sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación (Sanjuán, 2011, p. 96). Esta experiencia personal de lectura debería estar en el centro de la actividad educativa literaria, más que el acercamiento historicista, pues los beneficios a largo plazo de afianzar hábitos de lectura y fomentar el gusto por la literatura es mucho mayor que el de acumular conocimientos de indudable valor cultural, pero con menor aplicación posible a lo largo de su vida.

Para algunos autores (Jover, 2009; Mendoza, 2010a; Sanjuán, 2011), el concepto de lectura emocional es la base para trabajar la mejora de la comprensión lectora y de sus interpretaciones y para allanar el camino hacia una adquisición y desarrollo de la competencia literaria, que no es otra cosa que crear lectores competentes que puedan comprender, analizar y disfrutar de la literatura como fuente de aprendizaje y evolución personal, social, cultural y emocional. Este acercamiento emocional a la competencia literaria, casi acabando el primer cuarto del siglo XXI, no puede desentenderse del entorno lector de los estudiantes actuales: “[...] leer es la actividad de base para la construcción de la competencia literaria”, y “[...] si el sistema de lengua requiere de *actos comunicativos de habla*; por su parte la literatura se actualiza y cobra sentido sólo a través de un *acto personal de la lectura* del texto, en el que se activan los conocimientos de su competencia literaria” como afirman Mendoza y Cantero (2003. pp. 53-54).

Asegura Dueñas (2019, p. 101), que “se hace evidente la contradicción entre una educación literaria fundamentada en la ‘lectura libre’ y una enseñanza de la literatura articulada cronológicamente, apoyada en consecuencia en un recorrido histórico detallado”. Y es que, ciertamente, se observan incoherencias entre la tendencia a acumular datos históricos y teóricos en los bloques que organizan las materias, con una reciente adopción de los nuevos enfoques metodológicos en la exposición de intenciones de la legislación. Las teorías de la recepción literaria y las relaciones intertextuales, la importancia de su relación con el estudio de los procesos cognitivos y otros métodos de

tipo pragmático, han marcado un giro educativo que pone las necesidades, conocimientos y procesos del aprendiz en el centro de la elección curricular y metodológica.

En este sentido, el desarrollo de la competencia literaria del alumnado parte de la concepción de que es la práctica y la interacción emocional con el texto lo que activa ese proceso cognitivo que favorece su evolución. En este modelo interactivo, la capacidad de selección y la libertad de diseñar un recorrido personal por parte del alumno es importante, ya que la lectura literaria se entiende ahora como “el resultado de la interacción entre las aportaciones del lector y las del texto” (Cantero y Mendoza, 2003, p. 61). Consideran estos autores, igualmente, que esta libertad para elegir el texto facilita una mejor experiencia lectora, más eficaz desde un punto de vista pedagógico, amén del personal, claro:

Este enfoque, que atiende a la formación del receptor, pone en el centro de su orientación las actividades para el desarrollo de las habilidades lectoras, para la aplicación de estrategias y para la construcción del significado, de modo que el lector desarrolle una lectura verdadera, auténticamente individual y que, con autonomía, dirija y controle su proceso de percepción. (p.61)

Así, la selección de un corpus tan amplio y diverso y la importancia de la experiencia emocional de lectura en el trabajo con éste se hacen eco de los postulados pedagógicos más recientes y pretenden atender y apoyar el desarrollo autónomo del alumnado de un modo competencial y global que, obligatoriamente, incluye el entorno online en que se desarrollan sus vidas.

Sin embargo, para poder indagar en las relaciones de la experiencia emocional literaria y la comprensión lectora, es necesario acotar una definición del concepto y la escala de medida aplicada para poder medir el punto de partida y una posible mejora a raíz de la intervención. Desde un enfoque cognitivo, se podría decir que la comprensión lectora es un producto y un proceso. Un proceso cognitivo de interacción entre lector y texto mediante el cual una determinada información, o producto, se almacena en la memoria a largo plazo. Este producto conformaría un intertexto lector, el almacén de referencias literarias al que se recurre para la lectura inferida, hipertextual o connotativa, es decir la interpretación personal que produce el lector en su experiencia lectora (Mendoza, 2008). Cuanto más extensa sea esa red de relaciones, más complejo será el proceso cognitivo y, en consecuencia, más alto el nivel de comprensión lectora e interpretativa.

Como asegura Sanjuán (2011), la “consideración humanista de la educación y la lectura no constituye ya la principal referencia de los discursos pedagógicos o literarios”, y es el momento de recuperarla a través de experiencias lectoras “reales”. Así lo confirma Mendoza en el prólogo la *Dimensión emocional en la educación literaria* (2013) de la misma Sanjuán:

La capacidad interpretativa lleva implícita la implicación personal, la vivencia, las experiencias propias –vivenciales, emotivas, estéticas y cognitivas– con las que el lector consigue hacer suyos los diferentes tipos de contenidos que le transmite la obra a través de la magia transformadora que hace posible su lectura. Es la implicación emocional la que hace efectiva la transformación de un texto en vivencia del lector, quien, además, la transforma en experiencia literaria a través de la intransferible participación en la recreación de significados y en la elaboración de interpretaciones que personalmente le satisfacen intelectual, emocional o estéticamente. (Mendoza, 2013, p. 13)

Este interés y cercanía, esta conexión emocional inevitable, favorecen la profundización en su nivel de comprensión lectora. De este modo, se puede concluir que la comprensión lectora es un proceso interactivo, que algunos autores han definido también como multinivel, diferenciando en diversas escalas, casi tantas como expertos, los compartimentos más o menos estancos en los que se divide la profundidad de la actividad neurológica antes mencionada. Este nivel puede medirse según diferentes escalas, como las que se usan para los estudios comparativos PIRLS –Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora–, que mide las destrezas básicas según una escala de rendimiento propia para diferentes textos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España, 2017). Esta escala integra 4 procesos de comprensión: localización y obtención de información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación de ideas e información y análisis y evaluación del contenido. Pero para este trabajo, se plantea aplicar una taxonomía con un enfoque afectivo-cognoscitivo, basada en la que planteó Barret en 1968 (cit. por Solé de Castillo, 2005), que es la escala de comprensión lectora más utilizada, con 3 niveles. Posteriormente, esta escala se ha ampliado a 5 niveles: literal, inferencial, apreciativo, crítico y creador. La medida se realiza a través de preguntas específicas que indagan en los niveles denotativos, connotativos y de extrapolación del lector ante el texto.

Un nada desdeñable número de estudios afirma que la comprensión lectora debería ser mejorada y que se debería trabajar con más esmero el fomento de la lectura

en las aulas, especialmente en Secundaria, que es donde se produce la verdadera “sangría” en las filas de lectores que salieron de Primaria. Porque en esta etapa el porcentaje de lectores es relativamente alto y la entrada al instituto hace que esas cifras se desplomen. Se desprende que los jóvenes creen que no leen por el hecho de que, lo que ellos han considerado “leer” a la hora de responder las preguntas de estos estudios, se ceñía a textos académicos o literatura canonizada. En este caso leen poco, sí. Pero si abrimos los límites de lo que se considera “leer” al acto cognitivo de interpretar un texto escrito, resulta que los jóvenes de hoy en día están leyendo a todas horas, en una pantalla retroiluminada con conexión a internet, muchas líneas de mensajes, publicaciones, noticias, comentarios, etc. Y también escriben, mucho. Casi podríamos concluir que son lectores y escritores compulsivos. Pero lo cierto es que, por mucho que la comida basura sea también alimento, si solo comieras eso te morirías.

Por eso, para leer textos de complejidad superior a un *whatsapp*, es evidente que hay que contar con una buena comprensión lectora, vía de acceso al entretenimiento, al aprendizaje, al desarrollo personal y al autoconocimiento. Porque leer es sumergirse en otro mundo, como explica con lirismo y brillantez Larrosa (1996):

[...] todo viaje verdadero es viaje interior y toda experiencia verdadera es experiencia de uno mismo [...]. La autointerpretación narrativa no es algo que se produce en un soliloquio, en un diálogo del yo consigo mismo, sino un diálogo entre narrativas, en un diálogo entre textos. (pp. 469-472)

Haciendo “real” su experiencia lectora, ese diálogo discurre con naturalidad e implica al alumno en el texto, mejorando por ende sus competencias. Esa conexión motiva al alumnado para establecer comparaciones, relaciones e inferencias, es decir, activan su intertextualidad, lo que, según Mendoza (2010b, p. 28), es una actividad cognitiva que desarrolla la competencia lectora. En todo caso, la pedagogía no se puede separar de una situación como la actual, debe adaptarse y, desde un enfoque comunicativo, trabajar dentro de su realidad. Hay que ofrecer una alternativa a la “transmisión enciclopédica de la historia de la literatura”, crear entornos lectores, además de revisar los criterios de la selección del canon escolar, como afirma Guadalupe Jover (2009):

La escuela debiera enseñar a leer obras cada vez más complejas y a hacer lecturas cada vez más complejas de las obras. A eso y no a otra cosa obedece la necesidad de hacerse con un cierto metalenguaje que permita pensar y hablar sobre las obras con voz propia. Porque de lo que se trata, en definitiva, es de contribuir a formar lectores competentes, esto

es, capaces de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo; formar lectores capaces de vencer las resistencias –de distancia cultural, de estructura, de lenguaje– que las buenas obras nos ofrecen. (p. 31)

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Contexto de la investigación

3.1.1. El centro

El Instituto de Secundaria Pedro de Luna es un centro de titularidad pública ubicado en el barrio de la Magdalena, de la ciudad de Zaragoza. Este solar lo ocupó durante siglos la antigua Universidad de Zaragoza, conocida como la “Universidad Literaria”, que data de 1550. Prueba de ello es que las calles aledañas tienen nombres como “calle Estudios” o “calle de la Universidad”. El instituto, construido en 1978, se ubica en un barrio muy diverso, bastante integrador, pequeño y popular, que genera una palpable cultura de pertenencia; aunque bordeado por calles con un nivel económico muy superior. Forma parte de la Junta Municipal Casco Histórico y está compuesto por calles peatonales estrechas entre edificios antiguos de pocas alturas, rodeadas de gran parte del patrimonio histórico-artístico de la capital. Desde la iglesia de La Magdalena, con su espectacular torre mudéjar, San Carlos o el edificio de Los Morlanes, a restos arqueológicos romanos, el entorno de este centro es un museo vivo al aire libre que facilita poder despertar el interés cultural y la sensibilidad, lo que se plasma en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Existen varias asociaciones de vecinos y culturales muy comprometidas con el desarrollo del barrio y la promoción del conocimiento, la colaboración y el apoyo mutuos.

El barrio ha vivido algunos lavados de cara, pero no fue hasta hace poco que este sufrió una auténtica transformación, debida en parte al fenómeno de la gentrificación. Actualmente, es el barrio con mayor porcentaje de población migrante de la ciudad y la conflictividad de la zona ha disminuido en los últimos años, también en relación con este cambio general. La población extranjera es del 23%, muy por encima de la media, un poco superior al 14% (Ayuntamiento de Zaragoza, 2019), en su mayoría ubicado en las calles que forman La Magdalena. Esto se debe a que existe un cierto “efecto llamada”, pues los migrantes prefieren instalarse en zonas donde cuentan con apoyo de su comunidad de origen, y a que los precios de las casas son menores al tratarse de

edificaciones antiguas, pequeñas y de construcción más modesta que otras de esta misma Junta Municipal, situadas más cerca de la Plaza del Pilar, calle Coso y entornos.

El nivel de estudios entre los residentes es relativamente bajo, la mayoría sólo cuentan con la escolaridad básica o, directamente, ningún estudio reglado. En el rango de edades entre 25 a 35 años, entre el 25 y el 28% de los habitantes de esta zona declara que no tiene estudios, cifras que se disparan en la población a partir de los 65. De hecho, se trata de un barrio con una tasa de envejecimiento altísima, del 275%, cuando la media de la capital está en 150%. Sin embargo, a este hecho se suma la presencia de numerosas familias de origen mirante que, no sólo bajan la edad media del barrio, sino que aportan niños en edad escolar. Tanto es así que, a pesar de esa tasa de envejecimiento tan llamativa, el índice de infancia del Casco Histórico está prácticamente en la media de la ciudad, en torno a un 12%. En los últimos años se observa un aumento en el total de niños matriculados en los centros educativos de la zona y, en general, los datos del Padrón también muestran un aumento de personas residiendo en el área. Según estos datos, en los próximos años la curva de población en edad de estar escolarizada en Secundaria en este barrio va en aumento y no se prevé un descenso hasta dentro de 7 o 9 años.

Este contexto se observa en el IES Pedro de Luna, con una comunidad diversa y rica, fiel reflejo del lugar en que se ubica. El entorno es uno de los pilares sobre los que se apoyan muchas de las líneas de trabajo del centro, como la transmisión de un interés intercultural y el desarrollo de una especial sensibilidad hacia el patrimonio histórico-artístico que les rodea. El barrio donde desarrolla su actividad educativa es un paisaje de gran diversidad cultural y de etnias, por este motivo, el alumnado, los adolescentes del barrio, conforman una microsociedad multicultural en la que es fundamental crear un buen clima de convivencia.

El centro consta de 2 edificios y dos patios de recreo, cuenta con un claustro de casi 100 docentes y tiene adscritos 6 centros de Educación Primaria. Además, acuden estudiantes de otros lugares por su amplia oferta educativa: los dos ciclos de ESO en español y bilingüe inglés-español (dentro del Programa Bilingüe MEC-British Council), Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza (único centro en Aragón), de Humanidades y Ciencias Sociales en régimen nocturno, (dirigido a mayores de 18 años) y el PCPI de Ayudante de Cocina. Además, en este centro se desarrollan varios programas educativos e intercambios internacionales.

3.1.2. El aula

Esta unidad didáctica se va a realizar en un curso del régimen nocturno, que tiene algunas diferencias respecto al diurno, no tanto a nivel curricular, que es idéntico, como a nivel funcional. Sin embargo, y aunque la representación social del barrio en este alumnado es muy similar, el número de estudiantes, docentes, personal de administración y servicios, así como de dirección, es muy inferior, casi anecdótico, comparado con la utilización del edificio en horario matutino. Así mismo, hay un gran número de actividades y programas que sólo se desarrollan en diurno. En este horario vespertino, los cauces de relación y participación son algo diferentes por el distinto contexto. Por ejemplo, al haber unas ratios más bajas, el alumnado no suele necesitar las horas de tutorías para consultas ya que pueden hablar al final de la clase o en el recreo, con un trato más personalizado y flexible. Los delegados de curso no suelen formar parte del Consejo Escolar y tampoco suelen participar tanto las familias, ya que el alumnado es mayoritariamente mayor de edad y capaz de tomar decisiones por sí mismo.

El Instituto en su régimen nocturno es otra realidad educativa, más cercana al concepto de educación permanente, educación para adultos, que a lo que se supone que es la Secundaria, el Bachillerato y las aulas llenas de adolescentes. Por ejemplo, la asistencia a clase no es obligatoria. Estas diferencias van a ser clave en el trabajo de diseño de la investigación y propuesta de intervención ya que la atención a la diversidad en un aula de cinco alumnos es, en la práctica, individualizada; si asistieran a clase con regularidad, podría ser un escenario perfecto.

Se trata de un aula de 1º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, que cursa la asignatura optativa “Literatura universal”, en la que hay, como decía, 5 alumnos matriculados, todos chicos y mayores de edad. Acuden con frecuencia a clase dos o tres de ellos, normalmente los mismos. En el aula se aprecia un muy buen ambiente, respetuoso y colaborador, cercano con la docente y bastante motivado por seguir la clase. La actitud del alumnado es abierta y participativa, están cómodos con la profesora y con sus compañeros. Por su parte, la docente también muestra gran cercanía y se nota que existe buena relación entre todos ellos. El ritmo de la clase está marcado por una lectura lenta y guiada ya que el grupo es, en general, lector muy ocasional y tiene verdaderos problemas para seguir los textos. La comprensión lectora es algo inferior a la esperable en un curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque en horario nocturno las medias tienden a bajar notablemente.

3.1.3. Adaptación a la enseñanza a distancia

El día 12 de marzo de 2020, el Gobierno de Aragón, siguiendo las directrices del Gobierno Central, ordenó el cierre de todos los centros escolares dentro de las medidas dictadas para frenar la expansión de la enfermedad COVID-19 provocada por el virus SARS-CoV-2. Dada la excepcionalidad de la situación de alarma, los centros tuvieron que adaptar su actividad lectiva a las circunstancias para continuar dando las clases y evaluando en las mejores condiciones posibles.

En el caso del instituto Pedro de Luna se han adaptado usando los medios tecnológicos que ya estaban en uso: la página web del instituto, donde van colgando los enlaces a las tareas de cada asignatura, los correos electrónicos del alumnado para comunicarse y los sistemas o plataformas de enseñanza a distancia: Edmodo, Classroom, Moodle y otros puntuales para determinadas asignaturas. Se ha planteado la educación remota de manera unitaria para ambos horarios, diurno y vespertino.

La metodología ha cambiado totalmente, al igual que los criterios de calificación. Ésta es ahora virtual y los criterios de calificación se han modificado, ya que va a primar el mero cumplimiento y entrega de las tareas que se manden. Las medidas de refuerzo tienden a ser generales, aunque se plantean excepciones con alumnos concretos. Las pruebas que se están realizando suelen ser cuestionarios de Google, pero, sobre todo, tareas organizadas de manera más o menos semanal.

Previo al 13 de mayo, en el grupo de Literatura Universal se habían impartido 7 unidades de las 12 programadas. Posteriormente, se ha dejado de avanzar en la materia pendiente para trabajar sobre todo la comprensión lectora y realizar un repaso de los contenidos, destrezas, habilidades y actitudes objetivo del curso. Las carencias en comprensión lectora habían sido diagnosticadas igualmente en el cuestionario y la autobiografía pasados al alumnado a comienzos del primer trimestre, así como en las sesiones de observación participativa. Este grupo está mostrando una implicación alta, sobre todo teniendo en cuenta que solo 4 alumnos de los 5 matriculados estaban siendo evaluados. De esos 4, hay tres alumnos que presentan las tareas con continuidad y, en general, se comportan muy bien en las sesiones online. El cuarto alumno que estaba al día del curso hasta ahora, afirma que no tiene ordenador, pero sí Internet. Se ha conectado un par de días a las clases, pero como no está presentando ninguna tarea, se plantean dudas respecto a su evaluación.

3.1.4. Contextualización en el marco legislativo

Según el currículo aragonés de referencia para Bachillerato, desarrollado en el artículo 27 de la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, en el Boletín Oficial de Aragón, número 106, de 3 de junio de 2016, la asignatura de Literatura Universal tiene como principal objetivo “ampliar la formación humanística y cultural de los estudiantes”. Se organiza en torno a 2 grandes bloques, uno de procesos y estrategias y otro centrado en los grandes periodos y movimientos de la literatura universal. La legislación actual insiste en desarrollar destrezas y habilidades y, en el caso concreto del aula al que va destinada esta propuesta, se ha identificado una cierta carencia en su comprensión lectora, destreza imprescindible para un correcto aprovechamiento de su vida académica y laboral, incluso personal y afectiva. La lectura es fuente de conocimiento, pero también de autoconocimiento y de crecimiento personal. Una habilidad que esta asignatura considera desde una perspectiva global y abierta a diferentes tradiciones literarias, un acercamiento cultural abierto y consciente: “la lectura literaria desempeña un papel trascendental en la maduración intelectual, estética y afectiva de los estudiantes, permitiéndoles explorar otros mundos, reales o imaginarios, de forma que las propias obras literarias se convierten en instrumentos para acrecentar el caudal de su experiencia personal”. La lectura como experiencia emocional es clave en esta materia puesto que se trabaja la literatura desde una madurez mayor de la que tiene el alumnado de Secundaria. Esta conexión se establece, fundamentalmente, con textos que apelan emociones conocidas, situaciones familiares, conflictos comunes, etc. Esto plantea un escenario de investigación necesario.

Así pues, centrándose sobre todo en ese primer bloque de la materia sobre procesos y estrategias y con la información recogida del alumnado en mano, se puede llevar a cabo un acercamiento emocional a la lectura de obras universales, acercándoles a ellas a través de sus propios gustos e intereses, de un modo accesible y motivador. El fomento de la lectura y el salto del *scroll* infinito en pantalla –que es la lectura mayoritaria actual– a la literatura (canon o no) ha de pasar por una conexión emocional con el texto escrito, por este motivo se hace imprescindible indagar en sus experiencias e intereses para conocer su realidad y actuar sobre ella, en línea con los objetivos generales de la materia.

3.2. Presupuestos de partida, objetivos y preguntas de la investigación

3.2.1. Presupuestos de partida

Esta investigación parte de tres presupuestos:

1. Existe una relación causal entre la conexión emocional con el texto y la mejora de la comprensión lectora y la competencia literaria del alumnado.
2. El fomento del gusto por la lectura y la competencia literaria en estudiantes con hábitos lectores muy bajos mejora su eficacia trabajando un canon formativo multimodal muy diversificado en cuanto al carácter de los géneros (publicaciones en redes sociales, literatura juvenil, literatura contemporánea y canónica) y de los formatos.
3. La opcionalidad en el recorrido lector favorece la motivación y la asunción de responsabilidades, esquivando el habitual rechazo a la obligatoriedad del texto académico.

3.2.2. Objetivos de la investigación

En línea con estos presupuestos, esta investigación se propone la consecución de los siguientes objetivos:

1. Analizar si las experiencias lectoras significativas que han generado respuestas emocionales en el alumnado han contribuido a la mejora de los procesos de comprensión lectora y competencia literaria.
2. Conocer los hábitos lectores de cada individuo, sus gustos y sus intereses personales y académicos e identificar los principales escollos que han encontrado en sus experiencias de lectura, para proponer desde ahí un canon formativo.
3. Valorar si la opcionalidad de recorridos lectores favorece la motivación del alumnado.

3.2.3. Preguntas de la investigación

Para poder diseñar la investigación, se han tomado estas preguntas como base:

1. ¿En qué medida el alumnado comprende e interpreta mejor un texto con el que conecta emocionalmente, que ante uno que le es indiferente?

2. ¿Qué tipo de canon formativo permite favorecer la conexión con los textos para fomentar el gusto por la lectura y mejorar su competencia literaria?

3. ¿En qué medida la opcionalidad en los recorridos lectores facilita una mayor implicación en las tareas?

Tabla 1. Relación entre presupuesto, objetivos y preguntas de la investigación.

Presupuestos	Objetivos	Preguntas de investigación
Existe una relación causal entre la conexión emocional con el texto y la mejora de la comprensión lectora y la competencia literaria del alumnado.	Analizar si las experiencias lectoras significativas que han generado respuestas emocionales en el alumnado han contribuido a la mejora de los procesos de comprensión lectora y competencia literaria.	¿En qué medida el alumnado comprende e interpreta mejor un texto con el que conecta emocionalmente, que ante uno que le es indiferente?
El fomento del gusto por la lectura y la competencia literaria en estudiantes con hábitos lectores muy bajos mejora su eficacia trabajando un canon formativo multimodal muy diversificado en cuanto al carácter de los géneros (publicaciones en redes sociales, literatura juvenil, literatura contemporánea y canónica) y de los formatos.	Conocer los hábitos lectores de cada individuo, sus gustos y sus intereses personales y académicos e identificar los principales escollos que han encontrado en sus experiencias de lectura, para proponer desde ahí un canon formativo.	¿Qué tipo de canon formativo permite favorecer la conexión con los textos para fomentar el gusto por la lectura y mejorar su competencia literaria?

La opcionalidad en el recorrido lector favorece la motivación y la asunción de responsabilidades, esquivando el habitual rechazo a la obligatoriedad del texto académico.	Valorar si la opcionalidad de recorridos lectores favorece la motivación del alumnado.	¿En qué medida la opcionalidad en los recorridos lectores facilita una mayor implicación en las tareas?
---	--	---

3.3. Opción metodológica y diseño de la investigación

3.3.1. Justificación de la opción metodológica

La opción de realizar una investigación-acción surge de la intención de analizar la relación entre la conexión emocional con la mejora de la comprensión lectora y la competencia literaria y ofrecer una propuesta educativa innovadora, diversa y personalizada que trabaje este vínculo y aporte algún beneficio al alumnado. Se trata de una investigación cualitativa de corte etnográfico, centrada en un grupo muy reducido de alumnos, 5 chicos de entre 20 y 30 años, del grupo de Literatura Universal de 1º de Bachillerato nocturno del IES Pedro de Luna de Zaragoza, a través de la observación participante, entrevistas, cuestionarios y diversas actividades.

Esta investigación se inscribe dentro de un contexto muy limitado y con grandes condicionantes, el de las prácticas del Máster del Profesorado. Éstas se dividen en dos periodos: el correspondiente a la asignatura de primer cuatrimestre Prácticum I, en el que se hacía una primera estancia en el instituto asignado, al principio del segundo trimestre escolar, para conocer el funcionamiento del IES y los documentos de centro; y un segundo periodo dentro del Prácticum II, al principio del tercer trimestre, para realizar las actividades de observación, hacer prácticas educativas en el aula e implementar la unidad didáctica diseñada para el grupo escogido junto al tutor. Las primeras transcurrieron con normalidad y, de hecho, en mi caso, resultaron ser más que productivas, providenciales, puesto que decidí adelantar las actividades de observación participante y pasar los primeros cuestionarios, o pre-tests, y las autobiografías entonces, con la intención de avanzar mi trabajo y tener más tiempo para elaborar mi TFM. Finalmente, las últimas sesiones presenciales fueron suspendidas por la pandemia de Covid-19, para pasar a ser telemáticas después, retrasadas a mitad del tercer trimestre, y en unas circunstancias

radicalmente diferentes de las que se habían planteado a comienzo de curso. En este escenario, las actividades de observación en el aula y evaluación de su competencia literaria hubieran resultado mucho más complejas y, seguramente, no hubiera obtenido suficiente información idiográfica para mi trabajo. Sin embargo, al hacerlas antes, mi proyecto de investigación-acción no se ha visto muy afectado y lo he podido sacar adelante tal y como se había planteado, aunque con adaptaciones.

La investigación de tipo cualitativo y de corte etnográfico no busca tanto la medición como la comprensión de los hechos, la identificación detallada de la problemática existente en el grupo desarrollando un seguimiento sistemático, y este era el contexto en el que me encontraba antes de la pandemia, y mucho más después. Como aclara Mendoza (2011, p. 49): “La temática y la finalidad de la investigación determinan la elección de una determinada metodología, mientras que la coherencia del planteamiento y el rigor de su desarrollo confieren credibilidad a los trabajos”. Así pues, prioricé el rigor y la triangulación en la obtención de información por diferentes vías, apoyándome en la tutora del IES y mi tutora del TFM, para dar fiabilidad a la actividad investigadora, así como a la intervención educativa, sus procesos y sus resultados, con la idea de servir de utilidad en proyectos posteriores. Esto es así porque el propósito último de este tipo de investigación en DLL es el de seguir un recorrido cíclico de *acción-observación-reflexión-planificación-acción* que permita ir modelando y mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, implicando tanto al alumnado como al profesorado, que sigue así formándose y manteniéndose en contacto con la realidad de sus estudiantes. Porque este recorrido en círculo no vuelve sobre sus propios pasos, sino que avanza, en palabras de Mendoza:

Este tipo de diseño puede parecer circular, dado que los procesos de la recogida de datos y el análisis (parcial) de los datos son simultáneos e interactivos. La adecuación de este enfoque resulta pertinente para nuestro objeto, porque, con frecuencia, en la investigación didáctica la apreciación de aquello que resulta esencial se dilucida durante el proceso de búsqueda, análisis y reflexión, esto es, dentro del propio proceso y acto de investigación. (pp. 63-64)

En este sentido, era fundamental garantizar, con todas sus limitaciones, la utilidad posterior de este trabajo para otros investigadores o docentes interesados en esta propuesta metodológica, que podría incluso ofrecer alternativas prácticas ante nuevas situaciones de confinamiento.

3.3.2. Sujetos participantes

El contexto en el que yo iba a realizar mi intervención estaba bastante restringido a la hora de seleccionar la población ya que mis prácticas eran en horario nocturno y mi tutora era, a su vez, Jefa de Estudios de régimen vespertino, que implica una reducción del horario lectivo. De los dos grupos a los que da clase, uno era de 2º de Bachillerato, un curso propedéutico condicionado por la escasez de tiempo para trabajar los contenidos de la EvAU, y el otro una optativa de 1º de Bachillerato, que fue el seleccionado, por descarte. Sin embargo, quiso la suerte que este grupo cursara la asignatura de Literatura Universal, algo que era perfecto para mí porque la globalidad de los conceptos con los que yo quería despertar esas experiencias lectoras de conexión emocional se veía enriquecida por la diversidad del corpus con el que podía trabajar.

El horario vespertino sí ha supuesto un pequeño obstáculo ya que el número de participantes es muy pequeño: de los 5 alumnos matriculados que rellenaron los pre-tests, sólo han participado 3 en la intervención educativa que se desarrolló en pleno confinamiento. En consecuencia, los datos no son suficientes para establecer un patrón, aunque sí para realizar más adelante un estudio mayor basado en esta propuesta, que pueda arrojar más luz con una población más numerosa y variada de la que se obtengan resultados más representativos.

La docente de este grupo, Leonor Beltrán, es profesora de Lengua y Literatura Castellana, tiene una gran experiencia pedagógica a sus espaldas y muchas ganas de probar metodologías nuevas y mejorar la experiencia educativa de su alumnado. Lleva las sesiones con ritmo y es capaz de mantener el interés del grupo durante toda la clase. Conoce bien a los chicos, sus fortalezas y limitaciones, y de este modo atiende eficazmente sus necesidades personales, guiando, escuchando y corrigiendo con tacto y cercanía. Se mostró desde el principio abierta a mis propuestas y ha facilitado en todo momento la puesta en marcha de la intervención, proponiendo mejoras y guiándome para hacer más accesible y atractiva la unidad. Ha tomado también un doble papel de evaluadora e informadora, puesto que las entrevistas con ella, antes de realizar la investigación, durante y después, han resultado clave para adaptar el proyecto su realidad.

El grupo, por su parte, lo componen 5 chicos de entre 20 y 30 años, cuya lengua materna es el castellano. Uno es descendiente de migrantes centroamericanos y se encuentra perfectamente integrado en el barrio y en el centro. Dos de ellos acuden a su

trabajo por las mañanas y uno, además, tiene cargas familiares. Han elegido estudiar Bachillerato en este horario por diferentes motivos. En conjunto tienen un nivel de lectura y escritura algo inferior al que se suele encontrar en el horario vespertino, con alumnado más joven que no ha hecho ningún parón en su recorrido académico, aunque también cuentan con una mayor madurez emocional y la motivación de estar ahí por decisión propia, no por inercia o imposición. Hasta ahora, acudían con relativa frecuencia a clase tres. Un cuarto, iba de vez en cuando, pero llegaba tarde porque venía de trabajar. El quinto iba a clase puntualmente y sin una frecuencia fija, pero no estaba siendo evaluado porque no se había presentado a la recuperación del trimestre anterior. Son los tres que solían ir a clase quienes han mostrado mayor implicación y disposición en continuar su aprendizaje. Todos tienen acceso a internet y ordenador, excepto uno de ellos.

En mi caso, desempeño el papel de investigadora y docente. Como investigadora, parto de una formación y experiencia en el ámbito de la comunicación, el periodismo, lo que me da unas ciertas tablas a la hora de plantear las preguntas en los cuestionarios y la autobiografía, así como para manejar los resultados, aunque carezco de experiencia en la investigación educativa. Como docente tengo contadas experiencias a lo largo de mi vida en diferentes contextos educativos no reglados, como clases particulares, academias privadas y formación a trabajadores. Para este rol educativo, cuento con una amplia formación y experiencia en comunicación audiovisual y uso de las TIC debidas a mi carrera laboral como diseñadora gráfica y web, que me otorga fluidez en el uso de las herramientas técnicas y me permite presentar la información de manera visual con eficacia comunicativa y un resultado estético atractivo.

3.3.3. Procedimiento, secuenciación y puesta en práctica de la toma de datos

Para poder evaluar la comprensión y hábitos lectores, identificar los principales problemas que encuentran en sus lecturas literarias o no y los gustos personales de los sujetos participantes, se plantearon varios instrumentos de recogida de datos:

- Entrevistas con la tutora del IES en diferentes momentos de la investigación-acción.
- Pre-tests: un cuestionario sobre comprensión, gustos y hábitos lectores y una autobiografía lectora.
- Cuaderno de campo con las anotaciones de la observación participante.

- Documentos académicos elaborados por el alumnado.
- Post-test: una encuesta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las entrevistas con la tutora del instituto se produjeron en tres momentos. La primera entrevista fue durante el estudio del contexto, para conocer la realidad del centro, del aula y las expectativas de la docente para realizar el cuestionario y la autobiografía, que ella misma supervisó y a los que propuso mejoras antes de pasárselos al alumnado. El contexto escolar que sucedió a la crisis del coronavirus y el cierre de centros educativos se investigó mediante una segunda entrevista con la tutora y la consulta de la información que el centro pone a disposición de la comunidad educativa a través de su página web. Finalmente, volví a entrevistarla para compartir una evaluación sobre el resultado de la propuesta de innovación educativa que puse en práctica.

Se diseñaron dos instrumentos (ver Anexo I) para recoger y analizar datos del grupo en los que se realizaron diferentes preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. El primero cuenta con 9 preguntas, de las cuales dos son abiertas, para conocer su nivel de comprensión lectora, dónde encuentran los principales escollos y cuáles son sus fortalezas, así como sus gustos. En la autobiografía lectora se indaga a través de 6 preguntas, de las cuales 5 son abiertas, en su percepción de “qué es la lectura” para conocer dónde ponen los límites de lo que consideran válido leer y cómo ha sido su experiencia lectora en las clases de Literatura y fuera de ellas, poniendo énfasis en su vivencia emocional. Antes del cierre de los centros educativos, durante las prácticas correspondientes al Prácticum I, pude pasar estos instrumentos en clase, explicándoles qué quería saber y por qué y guiándoles para rellenarlos. El análisis de las respuestas se ha planteado mediante gráficas para las preguntas de selección múltiple y construyendo categorías relacionadas con los presupuestos de partida que han emergido de la información de las preguntas abiertas.

En este mismo periodo previo a la crisis del coronavirus, pude también asistir a varias sesiones para realizar actividades de observación participante y tomar notas en el cuaderno de campo. En la propuesta de intervención, tanto las preguntas de las actividades de cada nivel como el producto final, consistente en un microrrelato original, han sido diseñadas para ser también un instrumento de evaluación del aprendizaje y evolución de cada alumno, analizando los datos mediante una rúbrica compartida con ellos. Finalmente, para comprobar la eficacia de la intervención o, al menos la percepción de mejora por parte del alumnado, se diseñó un post-test para rellenar al finalizar la unidad

didáctica online que pretendía evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y recoger las impresiones y propuestas de los alumnos. Sin embargo, la participación fue decayendo progresivamente, siendo los pre-tests presenciales los únicos que reunieron a los 5. La observación en el aula sólo pudo aplicarse con 4 alumnos, la unidad didáctica, ya dentro de la enseñanza a distancia, la siguieron exclusivamente 3 alumnos y la encuesta final no la rellenó ninguno.

3.3.4. Fiabilidad de la recogida de datos y validez

Para procurar la mayor fiabilidad interna y externa en la recogida de datos, se intentó obtener información por diferentes vías con el método de la triangulación, tanto para tomar datos del contexto y del alumnado (observación participante, entrevistas, pre-tests, materiales académicos, mensajes por la plataforma online y post-tests) como para que diferentes observadoras –en mi caso son todas mujeres– validaran los instrumentos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño de los instrumentos de recogida de datos y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha abordado con el apoyo de la tutora del IES, con quien también he ido comentando cuestiones concretas a lo largo del proyecto, no sólo en las entrevistas abiertas o cerradas que mantuvimos.

Los cuestionarios y autobiografía iniciales también fueron compartidos con mi directora del TFM, Marta Sanjuán, quien propuso mejoras a mis preguntas. Para conseguir una cierta consistencia interna y dotar de relevancia a las preguntas se buscaron referencias previas de trabajos en la línea del mío, como el de la propia Marta Sanjuán (2011) o el de Romero et al. (2018), entre otros.

A la hora de redactar las respuestas de selección múltiple con coherencia y adecuadamente contextualizadas, además de tomar en consideración mi entrevista con la tutora y las anotaciones en mi cuaderno de campo de la observación participante, procuré acercarme a su realidad para que se sintieran identificados con ellas. La lectura de Pennac (2003), quien asegura que es un error encerrar a un adolescente con Madame Bovary y pretender que de ahí salga un lector, me ofreció una serie de respuestas emocionales que él ha observado con frecuencia en alumnado que presenta dificultades lectoras. Así mismo, para darles un tono con el que conectaran, también extraje ideas de respuestas de los comentarios de adolescentes a preguntas sobre la lectura en diversas encuestas publicadas en prensa y revistas educativas.

4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1 Justificación de la propuesta de intervención

La contextualización de las lecturas, la selección de textos fuera del canon literario clásico, siguiendo un criterio de proximidad y relevancia personales para ellos, y llevar al alumnado hacia una lectura propia es la base para esta propuesta que, también dentro del marco teórico de las constelaciones, se lee por trailers; pero en este caso, además, se inserta dentro de un juego. Porque el juego es una herramienta poderosa de motivación –más necesaria ahora que nunca–, pero no la gamificación entendida como una suerte de competencia más allá del placer por jugar. Leen y juegan en el camino del autoconocimiento, la maduración personal, con un objetivo educativo y de atención a la diversidad. Viven experiencias lectoras en las que se centran las reflexiones sobre los textos: lo global de la pandemia, lo global de la literatura, lo global de pensamiento y el sentir humano, en línea con el enfoque de la recepción.

La secuencia didáctica consiste en una constelación literaria multimodal muy diversa en una plataforma online¹ que toma como eje la temática de la pandemia, con trailers audiovisuales y animados, desarrollada en un blog de sencilla navegación lineal por cuatro niveles en los que eligen entre varias lecturas, exclusivamente fragmentarias, adaptadas a la realidad del alumnado y la dificultad de motivar a leer a distancia. Cada una consta de un breve marco teórico y contextualización, el fragmento de lectura y unas sencillas actividades de comprensión y conexión emocional. Finalmente, se les pide escribir un microrrelato original, siguiendo unas pautas dadas y usando sus lecturas previas como referencia. Al término de la unidad, reciben una evaluación formativa cualitativa y un premio que consiste en un portfolio con sus fragmentos de lectura, links de descarga a todas las obras completas, su microrrelato en un bonito diseño que pueden usar para compartir en redes sociales y un diploma (ver Anexo IX).

El objetivo de esta unidad es ofrecerles otro acercamiento a la lectura literaria, uno en el que ellos se sientan los protagonistas, en el que lean sobre algo de lo que tienen referencias muy directas propias y, así, hacerles conscientes de esa relación entre la conexión emocional, la comprensión lectora y el crecimiento personal. Para ello, se ha creado un entorno entretenido que les brinde herramientas de crítica y reflexión a través

¹ Unidad didáctica accesible en la url: <https://misionpandemia.wordpress.com>. (Pantallazos en Anexo VI)

de su comprensión lectora, mejorada por la motivación, la curiosidad y la conexión entre su realidad, sus emociones y sus experiencias lectoras.

En este sentido, se plantea desde el principio la selección de un corpus multimodal de lo más diverso, abordando un concepto amplio y libre de prejuicios del texto o formato válido para trabajar en el aula de literatura, que prioriza los intereses del alumnado, la cercanía a su realidad, y pone en el foco sus gustos, su experiencia personal y emocional, sin temer que una menor “calidad estética o literaria” del texto restara esplendor al acto pedagógico. Incluso, se pone en mano del estudiantado la capacidad de diseñar su propio recorrido, eligiendo en cada momento lo que quiere leer de una selección dada. Este acercamiento a su entorno lector, esta selección atípica que le sorprende y le implica, le permitirá sentirse partícipes de su propio aprendizaje, aún más siendo que comienza leyendo en un ambiente que es suyo: el de las redes sociales. De este modo, la intervención educativa sale de los límites de la educación literaria para sumergirse en su mundo fuera de clase y darles a entender que sus lecturas son adecuadas, para empoderarles como lectores ya consumados y, solo después, se abordan lecturas consideradas literarias (literatura juvenil, novela contemporánea, etc.), para llegar finalmente a algunos textos incluidos habitualmente en el canon curricular, a los que llegarán con una mayor confianza en sí mismos y la percepción sobre su capacidad lectora reforzada.

4.2. Elementos curriculares

4.2.1. Objetivos generales y específicos

Esta Unidad Didáctica se ha desarrollado para alcanzar los siguientes objetivos generales de etapa, según el marco del currículo aragonés de referencia para Bachillerato, desarrollado en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, para su aplicación en los centros docentes de la Comunidad:

- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

En cuanto a los objetivos generales de la materia de Literatura Universal, la unidad se centra en estos cinco:

- Obj.LI.2. Consolidar una madurez personal y social que permita al alumnado actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.
- Obj.LI.3. Fomentar la valoración de los grandes avances históricos en el desarrollo de los derechos humanos aprovechando la lectura de textos de creación literaria relevantes para el planteamiento de los grandes interrogantes de nuestra cultura, como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, el rechazo de la injusticia y de la discriminación...
- Obj.LI.6. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Obj.LI.7. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución, teniendo en cuenta sus manifestaciones en los textos más modernos de la historia de la literatura.
- Obj.LI.9. Afianzar actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Concretados en estos objetivos didácticos, planteados para la presente unidad:

1. Conocer el nivel de comprensión lectora y hábitos de lectura del alumnado.
2. Leer un texto online con información valiosa para ellos.
3. Reflexionar sobre la identificación con el texto.
4. Analizar con espíritu crítico un fragmento literario biográfico con carga social y política.
5. Relacionar el análisis de lo que leen con su realidad.
6. Analizar en profundidad las emociones universales a través del best-seller.
7. Conectar emocionalmente al alumnado con obras escritas hace más de un siglo a través del fragmento de una obra con carga social y política.
8. Hacer consciente al alumnado de la relación entre su conexión emocional con el texto y la mejora de su comprensión lectora.
9. Crear un microrrelato sobre la pandemia aplicando los aprendizajes de la unidad.

4.2.2. Contenidos

La selección de contenidos se ha realizado según el marco establecido por el currículo aragonés para alcanzar los objetivos generales de la etapa y específicos de materia, concretados en los criterios y estándares de aprendizaje, seleccionados para esta unidad didáctica.

La organización de esta asignatura en dos grandes bloques de contenidos, que se trabajan entrelazados en la búsqueda de un aprendizaje global y autónomo de la literatura universal, implica obligatoriamente que se incidirá en diferentes aspectos de ambos a la hora de desarrollar la unidad didáctica. Del primer bloque, de Procesos y estrategias, se trabajará:

- Lectura y comentario de fragmentos, antologías y obras completas significativas de la literatura universal.
- Relaciones entre obras literarias y el resto de las artes.
- Observación, reconocimiento y valoración de la evolución de temas y formas creados por la literatura en las diversas formas artísticas de la cultura universal.

En mayor o menor medida, se van a desarrollar estos contenidos puesto que se trata de un itinerario lector en el que se trabajan diferentes lenguajes, desde el audiovisual a la fotografía o incluso el lenguaje plástico, buscando la identificación y análisis de determinados temas universales a lo largo del tiempo, como la crítica política o social, o la expresión de sentimientos de soledad y aislamiento, además de relacionar las obras usadas en la constelación con películas u otros formatos que se han hecho basadas en ellos.

En cuanto al segundo bloque, de Los grandes periodos y movimientos de la literatura universal, se van a trabajar sobre todo textos modernos y contemporáneos, puntualmente *El Decamerón*; tal y como especifica el currículo:

- Renacimiento y Clasicismo: Los cambios del mundo y la nueva visión del hombre durante el Renacimiento. La narración en prosa: Boccaccio.
- Los nuevos enfoques de la literatura en el siglo XX y las transformaciones de los géneros literarios.

En línea con este marco curricular, los contenidos específicos de esta unidad se van a presentar, aunque sea con brevedad y un cierto esquematismo, en los textos subidos

a la plataforma, tanto en las contextualizaciones, guías de lectura y textos introductorios de las actividades, como en estas mismas, y están seleccionados para desarrollar los aprendizajes, habilidades, actitudes y competencias que se plantean como objetivos generales y didácticos. Estos contenidos son:

1. Leer en las redes sociales. Hacia una ampliación de los límites de la lectura.
2. Lectura, análisis e interpretación de obras contemporáneas con una temática cercana a su realidad.
3. Lectura, análisis e interpretación de obras relevantes de la literatura universal escritas hace más de un siglo con una temática cercana a su realidad.
4. La crítica social y política en la literatura, un tema global y atemporal.
5. El lenguaje universal de las emociones. Conexión emocional y comprensión lectora.
6. El microrrelato. Qué es y cómo escribir uno.
7. Además de estos contenidos propios de la materia, en esta unidad se van a trabajar diferentes elementos transversales de los planteados para la etapa de Bachillerato:
8. Educación para la paz, pacifismo, antibelicismo, solidaridad, cooperación...
9. Educación para el consumo. Análisis de la sociedad actual, influencia de la propaganda y la publicidad. Las redes, los bulos, las *fake news*...
10. Comprensión lectora y expresión escrita.

La contribución al plan lector se hace especialmente relevante en las actuales circunstancias, ya que a los docentes les resulta más difícil hacer llegar la lectura a los estudiantes que necesitan de una cierta guía. Los planteamientos, basados en actividades muy sencillas, giran en torno a lecturas relevantes para ellos, algunas de ellas extraídas del propio Plan Lector del curso, y otras añadidas siguiendo un criterio acordado con la tutora del aula.

4.3. Metodología, recursos y atención a la diversidad

4.3.1. Metodologías generales y específicas

El currículo aragonés de 1º de Bachillerato para Literatura Universal, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Etapa (PCE) y su concreción en el aula de Literatura Universal de 1º de Bachillerato nocturno son el punto de partida para

hacer un planteamiento metodológico y conforman un entorno en el que se desarrollarán las estrategias, métodos, técnicas, recursos y organización de tiempos de la unidad.

La atención a la diversidad de los cinco alumnos ha sido pieza clave a la hora de tomar decisiones metodológicas generales que faciliten a todo el alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diferencias, la importancia de evitar la brecha digital, y aplicando un enfoque inclusivo que abarque las necesidades de cada individuo a la hora de recibir la información y generar sus respuestas. Además, para entregar su microrrelato al final, se les permite una amplia variedad de formatos, desde la escritura al cómic, si desean ese acercamiento en línea con la comunicación y la expresividad a través del arte, de los postulados del *Art Thinking* de María Acaso (2013).

Trabajar buscando en lo posible acercarse a su realidad –desde un enfoque comunicativo– y ofreciendo una motivación para el aprendizaje desarrolla su inteligencia emocional, ayudándoles a progresar en su conocimiento, comprensión, análisis y, sobre todo, en su gestión de la vida cotidiana. Por esto, el aprendizaje basado en tareas, el trabajo autónomo y autogestionado, son claves en su desarrollo y mejoran su disciplina de estudio al facilitarles la concentración y la dedicación consciente. Este enfoque por tareas, organizadas en subtarefas o niveles, les lleva a desarrollar diversas destrezas (comprensión, expresión, interacción) a través de tareas de tipo competencial, enmarcadas en un contexto significativo para el alumnado y que implican resolver actividades en las que necesitan combinar destrezas, conocimientos y actitudes, vinculadas a diferentes competencias. Con unas normas claras y sencillas, son ellos mismos quienes gestionan la dedicación a las actividades, aumentando así su autoconocimiento y autonomía personales, además de la asunción natural de responsabilidades.

La ordenación de menor a mayor complejidad se ha de aplicar tanto al marco teórico como a las lecturas y actividades, comenzando con preguntas sencillas de comprensión lectora, acercando poco a poco el texto a su realidad, para acabar indagando sobre su conexión personal. En todo momento se ofrecen explicaciones referentes, modelos y ejemplos de respuestas para guiarles y que sepan lo que se espera de ellos, dándoles confianza y una guía cercana e inclusiva. Las tareas competenciales a través de los niveles han sido diseñadas siguiendo un proceso de aprendizaje basado en la taxonomía de Bloom. En primer lugar, se procura que recuerden y comprendan, después se les pide que apliquen lo aprendido, para pasar a integrar de modo más profundo estas

habilidades y conocimientos, ya que así son más capaces de analizar y, posteriormente, evaluar. Se procura, en esta parte de mayor complejidad del proceso, valorar siempre su punto de vista como válido, cuando que sea coherente con lo trabajado. Finalmente, se les pide llegar a la creación, el nivel de complejidad más alto y que asienta el aprendizaje. Esto se acompaña de referentes, guías y toda clase de facilidades para garantizar la atención a cualquier circunstancia y diversidad, junto a la mayor flexibilidad posible.

La facilidad de contacto con la docente a través de diferentes vías es fundamental para que el alumnado no se bloquee ante los retos personales y académicos propuestos en las tareas competenciales y proyectos abiertos en entorno simulado, mostrándoles su capacidad de emprender e implicarse en procesos de pensamiento, análisis y resolución. La actitud abierta y comprensiva, la claridad diáfana en las explicaciones, con un lenguaje cercano y sencillo, el compromiso sincero y la guía incondicional en su camino, parten de la naturalidad, en la línea de Rogers (1981, cit. por Finger y Asún, 2001) que plantea que el docente es un “*facilitator*”, un facilitador, que debe ser auténtico, mostrándose tal cual es, con sus fortalezas y retos a vencer. El humor y la imaginación son dos vías muy interesantes para lograr el acercamiento al alumnado y su compromiso con el trabajo requerido para alcanzar los objetivos; ambos elementos se han aplicado con profusión y sin prejuicios en este diseño y en la redacción de los textos y actividades. Una actitud positiva y abierta en la docencia es importante no sólo para la consecución de los objetivos fijados, sino para ofrecerles herramientas que les ayuden a superar este contexto y que les pueden servir más adelante. Mediante el uso de las tecnologías que les son cercanas, incluyendo incluso las redes sociales –buscando ampliar al máximo los límites de lo considerado “lectura útil”–, la reflexión sobre textos afines a su mundo y este discurso metodológico activo, haciéndoles responsables directos de su progreso, se alcanzan sobre todo aprendizajes significativos de tipo constructivista, que permiten al alumnado avanzar sobre una base sólida de aprendizajes por competencias, aplicables en múltiples áreas. Así, el aprendizaje significativo se fundamenta en trabajar “en profundidad y con creatividad [...] adecuándose a la realidad actual, a sus gustos, intereses y lenguajes” (Rodríguez, 2011, p. 31).

En línea con la educación por competencias, esta propuesta se ha diseñado procurando abarcar un desarrollo natural de todas ellas. La competencia lingüística o comunicativa es la base del aprendizaje. De su comprensión lectora depende su capacidad para alcanzar las destrezas y habilidades que son el objetivo de la asignatura, pero también

condicionará la consecución de otras habilidades tanto en su vida académica como posterior en un mundo marcado por el poder del lenguaje. Para mejorarla, se propone activar su conexión emocional y permitir una cierta libertad de elección al alumnado, comprometiéndole con su propio aprendizaje y motivando su avance autogestionado en leer y comprender.

La literatura de ciencia-ficción, que es uno de sus intereses comunes, está presente en el corpus que se trabaja en la unidad didáctica, que está plagada de referencias científicas y de conceptos complejos del mundo tecnológico o de ciencias como la biología. Esa cualidad prospectiva del relato de ciencia-ficción tan presente en la unidad, es una herramienta para generar conexión emocional y para empujarles a la reflexión. “El mero hecho de adentrarse en el futuro implica profundizar en una de las inquietudes más trascendentales del ser humano: lo desconocido, lo que no sabemos si llegaremos a ver y, más importante aún, la consecuencia última de nuestros actos. En suma: muchas de las respuestas.” (Moreno, 2010, p. 257). Así mismo, la profundización en determinados conceptos de la psicología, como el miedo, la ansiedad y otras respuestas emocionales universales, ahonda en su competencia científica, además de participar de su educación emocional y trabajar sus competencias cívicas y sociales, acercándoles a una mejor comprensión del “otro”, a la universalización del sentir humano.

Es importante también poner en valor su medio de expresión cultural, que sucede en las redes o en internet en general. Así pues, fomentar el uso de las TIC, incluso las redes sociales, no está solo marcado por las circunstancias actuales de la pandemia, también es una manera de mostrarles otra manera (mejor) de usarlas. De este modo, no sólo trabajan sus competencias digitales y de conciencia y expresión cultural, también las de comunicación audiovisual –aunque no estén incluidas en la LOMCE– y, muy especialmente, su capacidad de aprender a aprender. Son ellos los que tienen que autogestionarse y organizar su propio trabajo, así como tomar las riendas de su propia producción, ser proactivos y “empreendedores”.

En cuanto a las metodologías específicas, el enfoque de la recepción y el uso de las constelaciones literarias son el eje estratégico para el diseño de esta unidad, así como la combinación de textos de diversos géneros y fuentes –incluyendo las redes sociales y los blogs, para acabar ascendiendo hasta obras canonizadas–, piezas audiovisuales y el propio escenario en sí de la plataforma digital gamificada para leer, lo cual no deja de ser sorprendente y motivador. Sin embargo, el tipo de gamificación aplicada en este diseño

dista mucho de favorecer la competitividad entre los estudiantes, sino que trata de alimentar su propia ambición, más por el orgullo de hacerlo mejor y divertirse que por “ganar” algo. Se trata de usar el gancho del juego para relajarles y hacerles más receptivos a contenidos y aprendizajes profundos, de crear un entorno lector.

En este grupo, el nivel de comprensión suele ser más bien literal e inferencial, es decir, reconocen y recuerdan información explícita y son capaces de relacionarla con sus experiencias y conocimientos. La comprensión crítica, que implica una evaluación en la que el lector emite juicios y valoraciones, la suelen alcanzar con la guía de la docente y esta unidad pretende que sean capaces de llegar a una apreciativa, que se refiere al impacto emocional e identificación con la lectura. Finalmente, se quiere llegar a una comprensión creadora, en la que se elaboran textos a partir de la lectura como resultado de la comprensión y reflexión profunda, cerrando el círculo de un aprendizaje constructivo de tipo competencial. La evaluación del progreso de su comprensión lectora, a través de preguntas, se hace en dos niveles: uno que garantice la lectura literal e inferencial, pidiendo al alumnado que recupere información del texto –según los parámetros de las pruebas de valoración que utilizan los estudios PIRLS o los informes PISA de la OCDE–, y un nivel más profundo, procurando llegar a la crítica y apreciativa, que se aborda incluyendo el marco de lectura pragmática, en línea con la evaluación de la competencia lectora como “profundización en el ámbito de relación e interacción entre texto” (Díez y Clemente, 2017, p. 26). Al final escriben un texto usando los que han leído de referencia junto a una guía, para procurar acercarse a un nivel superior de comprensión creadora.

Con esta intención, se plantea la aplicación de un enfoque de la recepción porque los resultados recolectados demostraron que, efectivamente, ellos mismos son conscientes de sus carencias en comprensión lectora y de sus dificultades con la asignatura de literatura. Según Mendoza (1998b, p. 171): “la reorientación didáctica de la lectura requiere un análisis de los condicionantes y factores que intervienen en los procesos de comprensión e interpretación, fases clave del proceso lector, sustentadas en la formulación de anticipaciones, expectativas e inferencias”, tal y como se pone en práctica en esta constelación literaria. Es necesario centrarse en su experiencia lectora para poder trabajar la conexión emocional con los textos a través de los textos previos, las contextualizaciones y las actividades que les llevan a hacer relaciones e inferencias.

En línea con esta estrategia, se decidió el diseño de una constelación literaria exclusivamente integrada exclusivamente por fragmentos de obras, con textos

fundamentalmente contemporáneos, relacionados con la actualidad y de lectura relativamente fácil. La temática y el estilo son elementos recurrentes cuando se buscan textos cuyo lector ideal sea el estudiante de Secundaria, pero extrañamente no se incluye el formato en este filtrado cuando, ciertamente, el formato electrónico conecta con ellos. En este sentido, la situación global provocada por la pandemia de Covid-19 que asola el mundo en este momento, ha condicionado sin duda el uso de herramientas digitales, pero las TIC siempre fueron parte del núcleo del trabajo, al margen de la imposición circunstancial.

En el primer nivel de textos online se quería usar la temática más cercana, el confinamiento actual y cómo les está afectando, centrándose en las emociones. En el segundo nivel, de literatura juvenil autobiográfica con carga social y política, se busca una identificación fácil, para lo cual se selecciona un diario que la mayoría de ellos conoce y una novela gráfica, por las cuales algunos alumnos han mostrado interés. Este género es el que más han leído, además de algo de narrativa contemporánea. En el tercero se han seleccionado dos *best-sellers* actuales de lectura sencilla, uno que casi todos han leído o visto la película y una obra que enlaza de un modo sorprendente con la realidad actual. Finalmente, la selección de textos de hace más de un siglo incluye un libro que ya han trabajado en esta materia previamente y otro que, dentro de la temática de la pandemia y formando parte de uno de los géneros que más interés despierta, es fácil y de lenguaje sencillo, pero incluye una lectura profunda más compleja. Así mismo, se ha procurado hacer una selección que incluya una mayoría de autoras, buscando diversidad en las perspectivas.

4.3.2. Recursos didácticos y atención a la diversidad

Las circunstancias de confinamiento en las que se ha de llevar a la práctica esta unidad didáctica condicionan en gran manera los recursos que se deben utilizar para garantizar su selección con criterios pedagógicos e inclusivos. En este caso había que priorizar la accesibilidad, la posibilidad de leer cómodamente en cualquier dispositivo y que todo el alumnado pudiera llevar a cabo las actividades en igualdad de condiciones; con o sin ordenador en casa. El acceso a la información de forma esquemática pero explicada, con recursos gráficos y multimedia, trailers de contextualización y un recorrido de menor a mayor complejidad, atiende las individualidades de cada alumno. Así mismo,

se abre el abanico de respuestas a través de diferentes formatos y se apoya su desempeño proporcionando frecuentes referentes y modelos.

Para facilitar al máximo y simplificar el seguimiento del recorrido diseñado, puesto que los cuestionarios demuestran que no se consideran “buenos con la tecnología”, se ha utilizado una plataforma gratuita de *blogging* (WordPress.com). Esta asegura que puedan realizar las lecturas cómodamente, con un tamaño de letra y una tipografía adecuadas para pantalla, y realizar todas las actividades propuestas sin necesitar otro recurso que cualquier dispositivo con conexión a internet, sin importar si éste es un teléfono móvil de más de 10 años.

Se han creado diferentes páginas para cada nivel según el siguiente esquema.

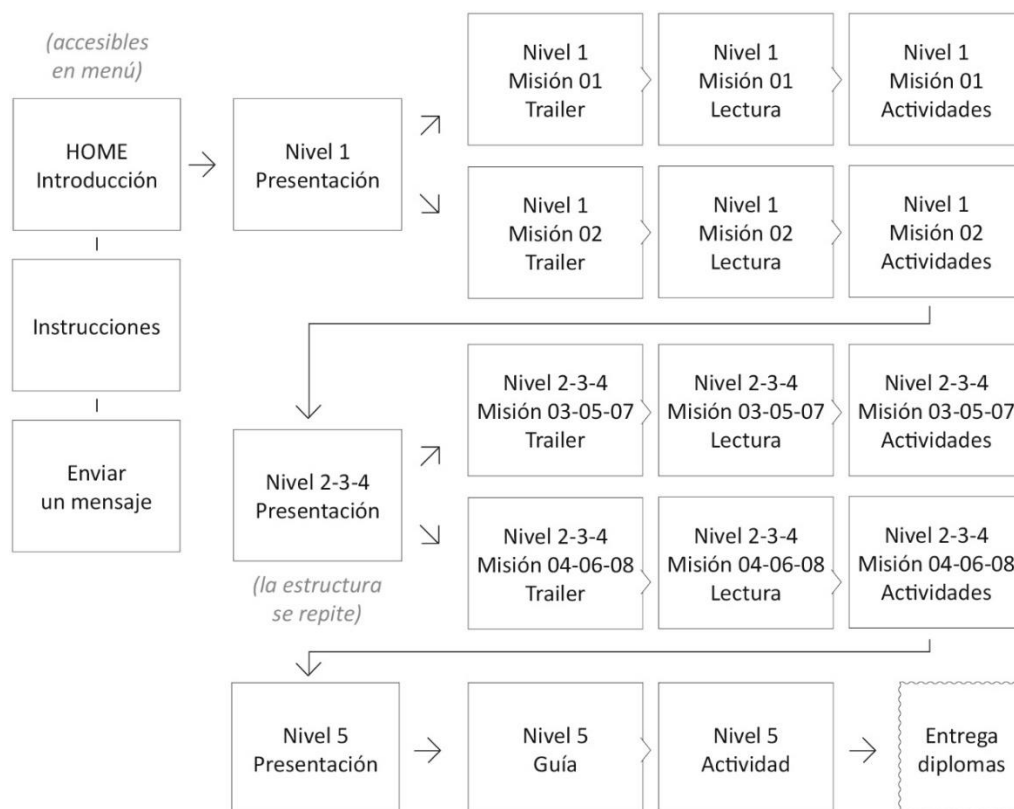


Figura 1. Organigrama de los niveles de navegación de la constelación.

Mediante *shortcuts* (código informático) se ha podido incrustar dentro de la misma página todo el contenido externo, como vídeos de YouTube para los trailers, un fragmento de una novela gráfica, fotografías o actividades en forma de cuestionarios abiertos y de selección múltiple. Se ha procurado optimizar al máximo el contenido, pensando también en el consumo de datos, y se ha facilitado una navegación lineal e intuitiva. Los resultados de los cuestionarios de las actividades quedarán registrados a

nombre de cada alumno en el panel de control de la herramienta utilizada para su implementación: Crowdsignal –herramienta de código abierto y gratuita, de los mismos desarrolladores de WordPress, lo que se asegura una navegación fluida–. Para las actividades se han seleccionado en esta plataforma las opciones de preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta. Así mismo, se ha facilitado acceso a los resultados a la tutora del IES para que pueda evaluar a su alumnado con esta unidad didáctica.

Tras la entrega de diplomas –que se descargarán cómodamente en pdf–, se les solicitará que rellenen, de forma voluntaria, una breve encuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se implementa en la misma plataforma que se usa para las actividades –Crowdsignal–, procurando facilitar la participación del alumnado a través de un único canal.

4.4. Secuenciación de las sesiones

La propuesta de innovación educativa desarrollada en esta unidad didáctica da respuesta a las necesidades concretas del grupo en el tiempo que se ha establecido para la puesta en práctica: cinco sesiones en la segunda quincena del mes de mayo, que se suman a una previa que se realizó en enero. La materia de Literatura Universal cuenta con cuatro sesiones semanales, los lunes, martes, miércoles y viernes, de 50 minutos cada una.

El proyecto permite que el alumnado avance de manera completamente autónoma, siguiendo instrucciones muy claras en una plataforma online y los tiempos se han establecido para ocupar los correspondientes a las sesiones otorgadas al proyecto. Esta unidad formará parte de la asignatura y será evaluada igualmente por la tutora del grupo.

Las sesiones se organizan de la siguiente manera, fundamentalmente, al fin del tercer trimestre:

1ª sesión (21 de enero de 2020). Observación en el aula y evaluación inicial mediante la entrega de cuestionarios de comprensión y autobiografías lectoras a todos los alumnos. Presentación y breve explicación de qué es una constelación literaria y cuál es el objetivo del proyecto de innovación educativa que quiero realizar con su colaboración.

2ª a 5ª sesiones (11, 12, 13 y 15 de mayo de 2020): una sesión dedicada a cada uno de los cuatro niveles que componen el recorrido lector, sus misiones de lectura y actividades.

6º sesión (18 de mayo de 2020): Actividad de creación escrita para la que se les facilitará una guía de modo que ellos mismos redacten un microrrelato con la temática de la unidad.

Los 5 niveles, lecturas y contenidos de esta constelación, en el orden en el que se van a trabajar en las sesiones, pueden consultarse juntos en el Anexo III, así como las actividades completas, disponibles en el Anexo VII.

4.4.1. 1ª Sesión: “Observación, evaluación inicial y diagnóstico”

Objetivo didáctico

1. Conocer el nivel de comprensión lectora y hábitos de lectura del alumnado.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Esta primera sesión se llevó a cabo en enero, durante el prácticum I, con la intención de adelantar el trabajo de observación del aula y recogida de datos para el proyecto de investigación-acción. Gracias a esta antelación, se pudieron pasar antes de la pandemia a todos los alumnos unos instrumentos de evaluación iniciales, que se han tomado como referente para elaborar este proyecto. Los datos recogidos y la observación directa e indirecta han permitido, a pesar de todo, diseñar una unidad perfectamente enlazada con la realidad del aula y del contexto y dentro del mismo planteamiento teórico, aunque diferente a la que se planteó en un principio. (Resultados de los cuestionarios y autobiografías en Anexo II)

En estos cuestionarios se les preguntaba sobre su nivel de comprensión lectora y cuáles son sus dificultades con la asignatura de literatura, con la lectura en general y también cuáles son sus gustos e intereses. Con la autobiografía lectora queríamos obtener un paisaje más completo de cara a la investigación para valorar la mejora de la comprensión lectora gracias a la conexión emocional con el texto. Así mismo, en esta sesión, se les explicó el concepto de constelación literaria y el objetivo del proyecto de innovación educativa que llevaríamos a cabo más adelante, cuyo diseño se apoyó después en estos datos recogidos.

4.4.2. 2ª Sesión: “El confinamiento en 2020”

Objetivos didácticos

2. Valorar la información útil para ellos que hay en los textos online.
3. Reflexionar sobre la identificación con el texto.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Presentación: “*Misión Pandemia*” (10 minutos)

El alumnado ha sido informado por su tutora del instituto del comienzo de esta unidad didáctica, las pautas para seguirla y la rúbrica de evaluación. En la primera página, podrán leer unas breves instrucciones iniciales que les explicarán cómo está organizada la plataforma, dónde está el acceso a las instrucciones completas –siempre visibles– y cómo contactar con la docente. Tras esta escueta presentación, comenzarán el primer nivel de su recorrido lector.

Plataforma online: NIVEL 1. “*El confinamiento en 2020*”

1) Visionado de trailers y selección de misión (10 minutos):

- Misión 01: vídeo sobre el optimismo y el pesimismo del psicólogo colegiado Antonio Bernal, basado en este momento actual y sus circunstancias concretas.
- Misión 02: noticiario durante los primeros días del confinamiento en España, que muestra a jóvenes por el mundo que no se toman en serio la posibilidad de estar poniendo en riesgo a otras personas por no querer quedarse en casa y seguir saliendo de fiesta.

2) Lecturas guiadas (15 minutos):

Este primer nivel está dedicado al texto online y a una conexión emocional inicial, favorecida porque comparten el contexto de los autores, el confinamiento, los sentimientos y emociones que este genera. Cada una de las lecturas viene precedida de una breve guía y contextualización, redactadas y diseñadas de un modo atractivo y en línea con el juego. Se busca no sólo que conecten con el texto, también que conecten con sus emociones y con el lector que llevan dentro, que valoren todo lo que leen y no sólo lo que en sus propias autobiografías consideraban provechoso, limitado al texto canonizado.

De este modo se intenta aumentar su comprensión lectora y hacerles conscientes de la mejora de sus capacidades cuando existe una cierta motivación y cercanía con lo que leen.

- Misión 01: publicación en Instagram del escritor feminista Roy Galán sobre el confinamiento.
- Misión 02: post del blog *Bienpensar Educación Emocional* de la psicopedagoga y educadora emocional Pilar López sobre el confinamiento.

3) Actividades (15 minutos):

a) Actividades de la Misión 01 (Instagram):

- Pregunta básica sobre comprensión lectora.
- Seleccionar, entre varias ideas del texto, aquellas con las que más se identifican.
- En el texto se habla de la vuelta a la “normalidad” y de cómo habrá cambiado el mundo, así, se les pide señalar una cosa que crean que no va a cambiar y otra que sí, apoyándose en las ideas que les da el texto.

b) Actividades de la Misión 02 (Blog):

- Pregunta básica sobre comprensión lectora.
- Pregunta sobre por qué creen que la gente no respeta el confinamiento.
- Propuesta de título alternativo para este texto.

4.4.3. 3ª Sesión: “La autobiografía del aislamiento y el miedo”

Objetivos didácticos

4. Analizar con espíritu crítico un fragmento literario biográfico con carga social y política.
5. Relacionar el análisis de lo que leen con su realidad.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Plataforma online: NIVEL 2. “La autobiografía del aislamiento y el miedo”

- 1) Visionado de trailers y selección de misión (10 minutos):

- Misión 01: fragmento sobre la música prohibida de la adaptación animada que hizo en 2007 Vincent Paronnaud, en colaboración con la autora de *Persépolis*.
- Misión 02: vídeo de la plataforma de contenidos “Draw my life” que resume la vida de Ana Frank, su diario y cómo fue publicado, mediante *visual thinking*

2) Lecturas guiadas (20 minutos):

Este segundo nivel, centrado en la literatura juvenil y la novela gráfica, trabaja temas universales sobre el control de masas, la opresión de las sociedades y el totalitarismo en la literatura universal. Se les dan unas pautas sobre este tipo de obras para que contextualicen la lectura. Se han seleccionado dos obras autobiográficas para avanzar en el camino de la identificación, la conexión emocional con el texto y la motivación para que ahonden en sus habilidades lectoras, para mejorar su comprensión.

- Misión 03: capítulo “Los calcetines”, *Persépolis* (2000), Marjane Satrapi.
- Misión 04: fragmento de *El diario de Ana Frank* (1947), Anne Frank.

3) Actividades (20 minutos):

a) Actividades de la Misión 03 (*Persépolis*):

- Pregunta sencilla sobre comprensión lectora.
- Se les pide que reflexionen sobre su comportamiento ante situaciones de control de la opinión pública, similares a las de la protagonista de la historia en Irán, que ellos viven en su día a día: los bulos y las *fake news*.
- Finalmente, se les pide que expliquen por qué sí o por qué no han comprobado sus reenvíos.

b) Actividades de la Misión 04 (*El diario de Ana Frank*):

- Pregunta sencilla sobre comprensión lectora.
- Pregunta sobre las respuestas emocionales que sufre Ana ante el encierro, el miedo y el aislamiento, en la que se les ofrecen modelos de respuesta.
- Se les pide que relacionen cómo es leer este diario en pleno confinamiento a cómo sería (o fue, en el caso de haberlo leído previamente) antes de él.

4.4.4. 4ª Sesión: “La supervivencia”

Objetivo didáctico

6. Analizar en profundidad las emociones universales a través del *best-seller*.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Plataforma online: NIVEL 3. “La supervivencia”

1) Visionado de trailers y selección de misión (15 minutos):

- Misión 01: fragmento de la película *Los juegos del hambre* (2012) en el que muere la amiga de la protagonista en los juegos.
- Misión 02: vídeo-reseña en *YouTube* del libro del que está extraído el fragmento en el que se contextualiza la obra y se ofrecen lecturas y explicaciones útiles.

2) Lecturas guiadas (15 minutos):

En el tercer nivel la exigencia es un poco mayor, se ha pasado de la literatura juvenil a adentrarse en el *best-seller*, un género bastante denostado pero que es, con frecuencia, el paso anterior al abordaje de obras canonizadas. Se les ofrece una descripción del género y se les anima a investigar un poco sobre este tipo de libros. Existen ejemplos de excelente redacción, estructura y complejidad entre ellos, y no siempre leer *best-sellers* es leer lo que se denomina “mala literatura”. Es importante hacerles saber que el lector de novelas de ciencia-ficción y distopías tiene a su alcance numerosas obras de gran calidad escritas a lo largo de la historia de las que extraer grandes aprendizajes, además de entretenimiento.

- Misión 05: fragmento de *Los Juegos del Hambre* (2008), de Suzanne Collins.
- Misión 06: fragmento de *Estación Once* (2014), de Emily St. John Mandel.

3) Actividades (20 minutos):

a) Actividades de la Misión 05 (*Los juegos del hambre*):

- Pregunta sencilla sobre comprensión lectora.
- Después, se les hace recordar un episodio de la escena en la que la protagonista sufre un bloqueo por pánico y ansiedad, para que

reflexionen sobre cómo se expresan las emociones en el texto, sin necesidad de nombrarlas explícitamente.

- Por último, se les hace analizar esta descripción de emociones implícita del texto, buscando que ahonden en su comprensión del texto, su conexión emocional.

b) Actividades de la Misión 06 (*Estación Once*):

- Pregunta sencilla sobre comprensión lectora.
- En este texto contemporáneo, los supervivientes de la pandemia se quedaron completamente desconectados, sin móviles, sin televisión ni internet.
- Partiendo de la pregunta anterior, del análisis que se les ha pedido, en esta pregunta abierta se les pide que expliquen por qué leen menos de lo que querrían, para que reflexionen sobre sus motivaciones frente a sus hábitos de lectura y sobre el poder del audiovisual ante el texto escrito.

4.4.5. 5ª Sesión: “*Pandemia y postapocalipsis*”

Objetivo didáctico

7. Conectar emocionalmente al alumnado con obras escritas hace más de un siglo a través del fragmento de una obra con carga social y política.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Plataforma online: NIVEL 4. “*Pandemia y postapocalipsis*”

1) Visionado de trailers y selección de misión (10 minutos):

- Misión 01: Trailer de la película *The little hours* (2017), escrita y dirigida por el canadiense Jeff Baena, que es una adaptación libre del primer y segundo cuentos del tercer día del *Decamerón*.
- Misión 02: vídeo-reseña en *YouTube* de la novela gráfica *La peste escarlata* (2015) del madrileño Carlos Giménez, una excelente adaptación del clásico de Jack London.

2) Lecturas guiadas (20 minutos):

En este último nivel de la constelación lectora, se pretende el abordaje de una lectura fragmentaria extraída de una obra de mucha mayor complejidad de las que suelen leer, aquellas en las que explicaron en los cuestionarios que encontraban las mayores dificultades. Con la ayuda de la docente y la experiencia adquirida en este recorrido lector emocional, se espera que el resultado en cuanto a comprensión lectora y, lo que no es menos importante, disfrute de la lectura, sea mejor que antes; lo ideal sería que alcanzaran un nivel apreciativo y que fueran capaces de evaluar el texto según sus conocimientos previos. Esto, les ofrecerá una perspectiva nueva de sus capacidades y, con suerte, les animará a la lectura. La literatura renacentista, en el caso de Boccaccio, con la presentación de ese “nuevo hombre”, y el papel de la cultura, la literatura, las artes y el lenguaje en el caso de London, son los temas sobre los que se estructura este nivel, en el que conectarán con textos realmente lejanos a ellos en el tiempo, pero en circunstancias sorprendentemente similares.

- Misión 07: cuento adaptado de *El Decamerón* (1353), de Giovanni Boccaccio (“El jardinero del convento”)
- Misión 08: fragmento de *La peste escarlata* (1912), de Jack London.

3) Actividades (20 minutos):

a) Actividades de la Misión 07 (*El Decamerón*):

- Cerrando aquí el círculo emocional dibujado mediante los textos, se les pide que reflexionen, en una pregunta abierta, sobre por qué han conectado con este texto y si eso les ha ayudado a comprenderlo mejor, llevándoles a una reflexión de tipo metacognitivo.
- Se les hace reflexionar sobre los límites de la libertad de expresión relacionado con la libertad del medievo, para llegar a la conclusión de que existen una serie de temas universales con los que han conectado lectores de todas las épocas.
- En esta pregunta de síntesis, se les pide que inventen el título de una obra que presentara al “hombre de 2020”.

b) Actividades de la Misión 08 (*La peste escarlata*):

- En primer lugar, se les hace una pregunta para que reflexionen sobre cómo ha afectado su conexión emocional con los textos con la mejora de su

comprensión lectora a la hora de abordar un texto que, a ellos, a priori, les habría parecido inaccesible por la fecha en la que fue escrito.

- En esta pregunta de reflexión y evaluación, se les pide que comparen la conciencia ecológica que se podía tener en 1912 con la que tienen ellos ahora. Para esto, tienen que hacerse conscientes de la importancia de la selección de unas u otras palabras para construir una realidad y cómo afecta a la interpretación.
- Finalmente, se les realiza una pregunta abierta en la que se les pide que reflexionen, dentro del contexto del texto, sobre el poder del lenguaje y la importancia de la literatura, la cultura y las artes en el desarrollo de una sociedad.

4.4.6. 6ª Sesión: “Comprensión creadora: mi microrrelato sobre la pandemia”

Objetivos didácticos

8. Hacer consciente al alumnado de la relación entre su conexión emocional con el texto y la mejora de su comprensión lectora.
9. Crear un microrrelato sobre la pandemia aplicando los aprendizajes de la unidad.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Terminado el recorrido lector, en esta sesión se quiere que el alumnado llegue al nivel de mayor complejidad en la taxonomía de Bloom usada como base: llegar a la creación original de un microrrelato propio sobre la pandemia, inspirado en todo lo que han leído y analizado hasta ahora. De esta manera se cierra el ciclo de un aprendizaje constructivo.

Plataforma online: NIVEL 5. “Comprensión creadora. El microrrelato”

- 1) Resumen y repaso de la constelación literaria. (20 minutos)

El nivel comienza con una recopilación de todo lo estudiado hasta el momento, de los elementos más importantes de cada lectura para que contextualicen dentro de la unidad y una explicación de los objetivos de cada uno de los niveles de que consta el recorrido

que han hecho hasta ahora. Esto les servirá de repaso y afianzará todo lo que han aprendido para fijar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, lo que redundará en su consciencia de que puede mejorar su comprensión lectora ante textos que les conmueven, de uno u otro modo. Así pues, se pretende que mejoren sus expectativas de logro y su motivación hacia la lectura.

2) Guía para la elaboración de un microrrelato. (20 minutos)

Posteriormente, se les presenta una explicación de qué es un microrrelato, sus características, ejemplos y una guía para escribir su propio microrrelato. Tienen diferentes opciones para llevarlo a cabo como, por ejemplo, presentar en vez del tradicional texto una novela gráfica o cómic –una composición de guion e imágenes–.

3) Contenido de ampliación. (10 minutos)

Además de las explicaciones, tienen subido un vídeo de *YouTube* de un canal de cursos literarios con una guía más completa para escribir un microrrelato, con explicaciones sencillas y muchos ejemplos, que pueden ver si necesitan más información.

4) Entrega del microrrelato

En la fecha acordada, el alumnado sube a la plataforma los productos finales y recibe la contraseña para acceder a su “premio”, un archivo descargable.

Se les facilitan todas las maneras posibles de entregar el trabajo, tanto a través de la plataforma, subiendo cualquier formato de archivo, como de cualquier otro modo que precisen si no son capaces de hacerlo por ahí.

5) Entrega de diplomas

En esta página, a la que accederán mediante la contraseña que la docente les hará llegar tras evaluar su trabajo y preparar su documento, podrán descargar su pdf y rellenar voluntariamente la encuesta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se podrá recoger la información necesaria para evaluar esta unidad y mejorarla.

4.5. Evaluación

La evaluación del proceso lector encuentra algunos escollos en la legislación, que se centra en contenidos de tipo teórico, aunque ahora incluya destrezas, habilidades y actitudes, en menor medida. Pero, sobre todo, encuentra su principal escollo en el

alumnado, que se siente forzado a leer “para aprobar”, no por el mero disfrute de la lectura. La evaluación podría estar siendo uno de los elementos que alejan a los jóvenes de la lectura puesto que, como afirma Dueñas (2019, p. 100): “La evaluación tradicional atenta, a juicio de los estudiantes, contra el placer de la lectura e interfiere en la relación del lector con el texto”. Los estudios demuestran que los jóvenes relacionan leer con los exámenes y las clases por lo que, cuando salen del aula, abandonan esta práctica. Hay que evitar la “concepción sancionadora o de control de la evaluación” (Mendoza, 1998a, p. 110), más cuando estamos tratando un proceso condicionado por la naturaleza de la propia materia.

Esta evaluación se ha planteado con intención de valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje e implicación, más que para medir numéricamente su desempeño. A través de la observación pormenorizada de sus procesos de aprendizaje, integración y aplicación de las habilidades, contenidos y actitudes que suponen la consecución de los objetivos planteados. Se desea también la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, para lo cual, se les entregó la rúbrica de evaluación antes de que comenzaran la unidad, para hacerles partícipes y gestores de su propio aprendizaje. Por esto mismo, se ha procurado incluir también una evaluación de tipo formativo en la que se les ofrece una valoración cualitativa de su desempeño, pero sobre todo se ponen en valor sus habilidades, cualidades y sus fortalezas. La individualización del itinerario formativo en esta unidad, abierta a la optatividad del alumnado, se asemeja casi a una “individualización de la enseñanza” (Perrenoud, 1998, p. 26), base para la aplicación más efectiva de este tipo de evaluación que valora un proceso dinámico e interactivo desde un enfoque pragmático con la intención de favorecer la autorregulación de los aprendizajes. Esta evaluación se les ofrece en la página donde cada uno recoge su premio, en un enlace protegido por contraseña al que sólo puede acceder el destinatario.

La evaluación del alumnado, que se adecua a la normativa vigente en materia de educación, según el currículo aragonés, se aplica en tres momentos:

- Una evaluación inicial que pretende comprobar el nivel de comprensión previo mediante la observación directa del alumnado en el aula y la recogida de cuestionarios que indagan por un lado en la percepción que tienen sobre su comprensión lectora, hábitos de lectura y gustos, y por otro lado sus autobiografías lectoras, para adecuar la unidad didáctica a estos.

- Una evaluación sumativa que mide el nivel de adquisición de los estándares mediante rúbrica de observación de los resultados de las actividades y el análisis del producto final, el microrrelato.

- Una evaluación final formativa escrita de tipo cualitativo, que se comparte con el alumnado en la entrega de premios, donde se valoran individualmente sus progresos desde la evaluación inicial al final y de las dificultades que se hayan podido detectar en su desempeño, así como de sus fortalezas y cualidades positivas.

No se plantea la realización de evaluaciones extraordinarias.

Esta evaluación se realiza por criterios de evaluación, concretados en estándares de aprendizaje evaluables (EAE), del currículo aragonés correspondiente a la materia de Literatura Universal, de los cuales son pertinentes para esta unidad didáctica los siguientes:

- Crit.LI.1.1. Leer, comprender, analizar y comentar obras breves, fragmentos u obras completas significativas de distintas épocas, interpretando su contenido de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre temas y formas literarias, así como sobre periodos y autores significativos.
 - Est.LI.1.1.2. Interpreta obras o fragmentos representativos de distintas épocas, situándolas en su contexto histórico, social y cultural, identificando la presencia de determinados temas y motivos, reconociendo las características del género y del movimiento en el que se inscriben así como los rasgos más destacados del estilo literario.
- Crit.LI.2.3. Realizar exposiciones orales o escritas acerca de una obra, un autor o una época con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, expresando las propias opiniones, siguiendo un esquema preparado previamente, valorando las obras literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia.
 - Est.LI.2.3.1. Realiza presentaciones orales o escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con una correcta estructuración del contenido,

argumentación coherente y clara de las propias opiniones, consulta de fuentes y cita de las mismas, selección de información relevante y utilización del registro apropiado y de la terminología literaria necesaria.

- Est.LI.2.3.3. Valora oralmente o por escrito una obra literaria, reconociendo la lectura como una fuente de enriquecimiento de la propia personalidad y como un medio para profundizar en la comprensión del mundo interior y de la sociedad.

Estos estándares se concretan en el instrumento de evaluación: una rúbrica de observación sistemática y de evaluación sobre el producto que entregan, que se centra en cinco criterios concretos, un peso específico asignado en la calificación según cuatro indicadores de logro, tal y como se indica a continuación:

- El grado de participación e implicación en la UD, con un peso del 15% en la calificación.
- Nivel de comprensión lectora (concretando el Est.LI.1.1.2), con un peso del 15% en la calificación.
- Integración y relación de las lecturas analizadas en su reflexión sobre su realidad (concretando el Est.LI.2.3.3), con un peso del 25% en la calificación.
- Argumentación sobre su conexión emocional con el texto (concretando el Est.LI.2.3.1), con un peso del 25% de la calificación.
- Redacción de un microrrelato original (concretando el Est.LI.2.3.1), con un peso del 20% de la calificación.

La suma de los valores en cada uno de los 4 indicadores de logro, para cada criterio, a través de los que se mide el nivel de adquisición de estándares, corresponde a las siguientes calificaciones, indicadas en números con dos decimales y en rangos de 0.25 puntos: de 8.50 a 10, Sobresaliente; de 6.75 a 8.25, Notable; de 5.25 a 6.50, Bien, siendo el Aprobado un 5.00; menos de 5, Insuficiente. Esta rúbrica puede consultarse completa y con resultados del alumnado en el Anexo IV. La tabla relacional de objetivos generales y específicos, contenidos y contenidos específicos, criterios, estándares evaluables, competencias clave y sesiones de la unidad didáctica puede consultarse en el Anexo V.

Para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se pensaron dos instrumentos: una breve encuesta voluntaria dirigida a los alumnos, en la que se les pide

valorar diferentes aspectos de la propuesta didáctica, resultados obtenidos individualmente según los objetivos planteados y posibles mejoras o modificaciones, tanto de la forma como del contenido o el corpus de lecturas (Anexo VIII); y una entrevista final con la tutora del grupo.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados de las entrevistas con la tutora del IES

Las entrevistas con la tutora fueron clave para poder comprender la realidad del grupo, del horario, de la asignatura y del modo de trabajar con ellos más efectivo cuando estaba planeando el proyecto. Leonor siempre se ha mostrado abierta a explicarme cualquier aspecto o detalle del grupo, de su docencia, o de los procedimientos en el centro siempre que lo he necesitado. A la hora de conocer cómo había cambiado esta situación tras el confinamiento, de nuevo la entrevista con la tutora fue el instrumento más completo de obtención de información contextualizada y el que me abrió permitió diseñar la secuencia didáctica con libertad, pero de forma adecuada. En el largo y complejo proceso de creación de esta y de implementación en la plataforma web, su apoyo y seguimiento incondicional fueron claves para mejorar tanto la selección de textos del corpus como para afinar las preguntas de las actividades. Finalmente, la entrevista posterior de la que he podido recoger una valoración directa, me ha permitido analizar mejor los resultados. La evaluación de la tutora del IES fue muy positiva, tanto con el diseño final de la secuencia como con los buenos resultados en el desempeño de los tres alumnos, que también consideró que estaban interesados y muy motivados gracias a las especiales características de la propuesta: su cercanía, su accesibilidad, su diversidad y, también, su atractivo estético y sencillez de navegación.

5.2. Resultados del cuestionario inicial (pre-test) y de las autobiografías lectoras

Los instrumentos que sirvieron para realizar la evaluación inicial ofrecieron una gran cantidad de información valiosa para valorar el nivel del grupo, individuo por individuo, y para poder calibrar las expectativas de desempeño ante las tareas diseñadas para sus competencias y capacidades, así como luego evaluar el avance desde el punto de partida a la última actividad de aprendizaje (Resultados en Anexo II).

En estos, además de las respuestas, se ha valorado su nivel de redacción, ortografía, léxico y gramática, ya que se les pidió que escribieran con claridad y procurando respetar las normas que se aplican en el aula de Literatura Universal. Aunque esta valoración no se aplica a la calificación del alumnado, sí que se es una interesante información para analizar los resultados y poder elaborar unos perfiles. En general, cometen gran cantidad de faltas ortográficas, sobre todo tildes, y de puntuación. Su manera de expresarse por escrito anticipa los resultados, que refuerzan su propio autoconcepto como lectores ocasionales con un nivel bajo de comprensión lectora. Todos se consideran poco lectores u ocasionales, asumen que tienen problemas de comprensión lectora, sobre todo léxicos, figurativos y de falta de conexión emocional con los textos – incluso los que ellos mismos eligen –, afirman que están en esta asignatura, más de la mitad, porque no tenían una opción mejor y sólo dos de ellos se plantean continuar con sus estudios reglados. Uno de los alumnos, sin embargo, comenta que “El motivo inicial fue mejorar mi situación laboral, ahora con aprender me vale”, en una declaración de intenciones que anima a trabajar y procurar ofrecer una experiencia de aprendizaje útil y que les haga disfrutar. Lo curioso es que en su mayoría se consideran buenos estudiantes de Literatura, afirman que les gusta y no se les da mal. Al parecer, tienen un mejor autoconcepto de sí mismos como alumnos de Literatura que como lectores, así que ellos mismos caen en el error de considerar el conocimiento historiográfico literario al margen de las competencias lectora y literaria.

Su concepto de lo que es “leer” se centra en la corrección del texto, pero le dan la misma importancia al hecho de que esté impreso. Ninguno marca las opciones de respuesta blogs o redes sociales porque seguramente no se paran a pensar en la diversidad de contenidos que hay online y que pueden encontrar obras literarias, poesía o textos especializados de calidad. Sus experiencias lectoras más relevantes son, en su mayoría, de literatura juvenil, *best-seller* y cómics, y relatan algunas malas experiencias con obras canonizadas que se vieron obligados a leer, reforzando la idea de que el abordaje del canon ha de hacerse de manera gradual, apoyado en una cierta conexión emocional y facilitando al máximo un corpus mucho más diverso del que han encontrado hasta ahora, incluyendo incluso una cierta optatividad que les haga sentirse más dueños de su propio aprendizaje, porque la mayoría de las experiencias positivas que refieren parten de sus elecciones personales, basadas en sus gustos o recomendaciones de personas cercanas.

Este rechazo al canon obligatorio se puede observar en comentarios como: “Siento que ‘La Celestina’ es un libro en el cual se hizo mucho incapie y acabó siendo repetitivo” (se han respetado las faltas de ortografía de la redacción original), o “[¿Hay algún libro al que le tengas manía?] Si, el retrato de Dorian grey. No pasaba del primer capítulo”. Pero cuando se les pide que listen los libros que más les han marcado y por qué los leyeron, las respuestas refieren a esa optatividad personal y las recomendaciones: “[Mi afición a la literatura surgió] Cuando tuve tiempo libre y encuentre algo realmente interesante para poder leer”, otro alumno explica: “A los 21 años debido a una amiga que le encantan los libros” y otro más dice: “Surgió cuando mi hermano me dejó sus comics”. Uno de ellos sí eligió por sí mismo: “A los 14 años con los temas de mitología”.

El paradigma cualitativo busca describir en detalle aspectos concretos más que resultados numéricos. Sin embargo, algunas preguntas sí buscaban reflejar una situación escalable, para las que se planteó un diseño de selección múltiple, cuyos resultados son:

Cuestionarios sobre comprensión lectora, hábitos e intereses.

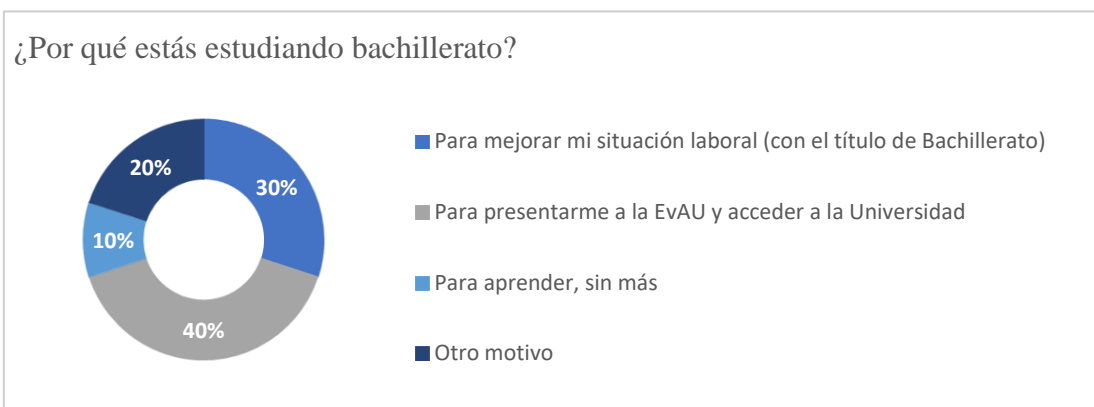


Figura 1. Motivaciones para estudiar Bachillerato.

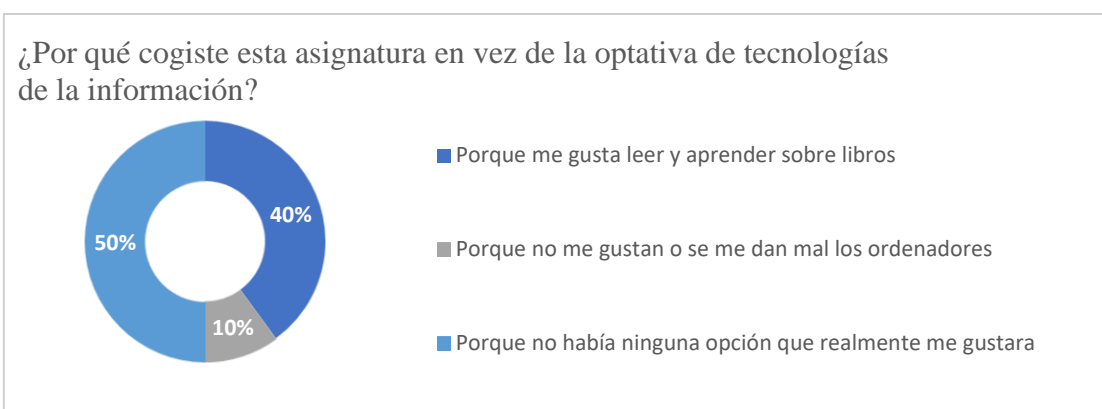


Figura 2. Motivaciones para elegir Literatura Universal.

De los textos que habéis leído hasta ahora, ¿qué es lo que más te ha costado?

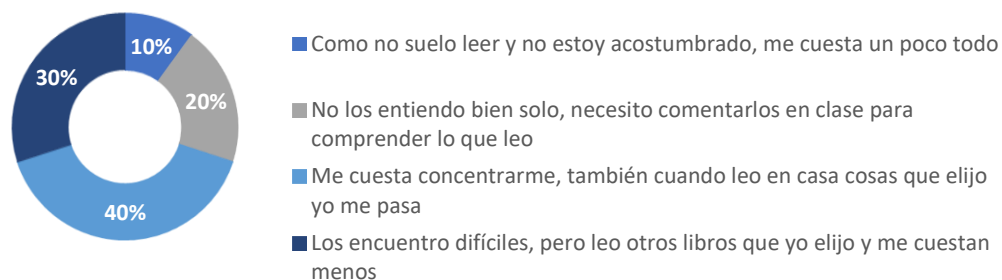


Figura 3. Dificultades autopercibidas en su comprensión lectora.

De estos mismos textos que has trabajado en esta clase, marca lo que te ha resultado difícil.

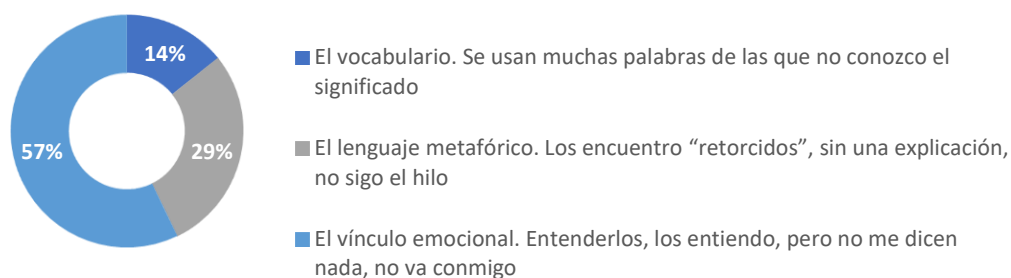


Figura 4. Aspectos que hacen que el alumnado desconecte del texto.

¿Te consideras lector? ¿Cuánto lees?

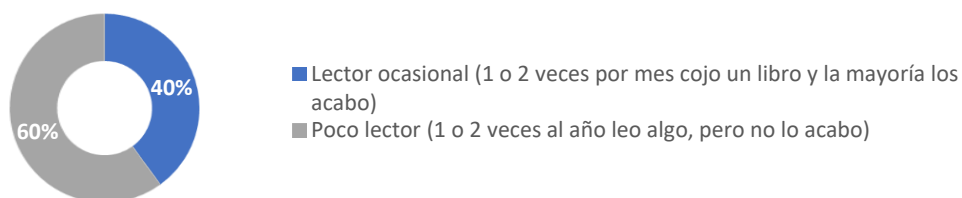


Figura 5. Autoconcepto lector.

Cuando eliges tú lo que lees, ¿qué sueles leer?

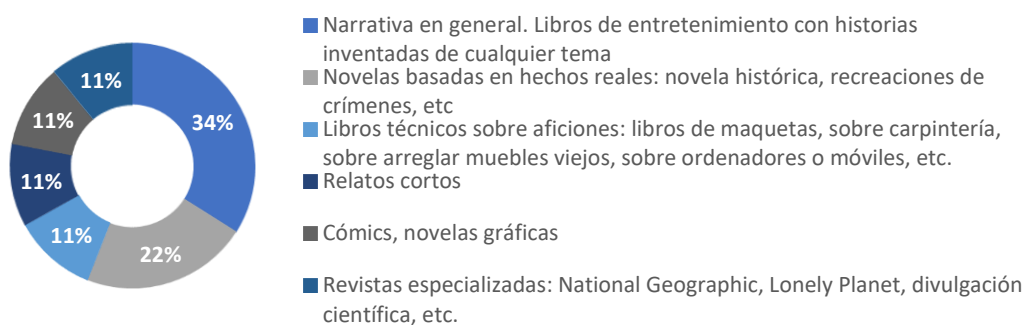


Figura 6. Gustos y selecciones personales de lectura por placer.

Cuestionario de autobiografía lectora.

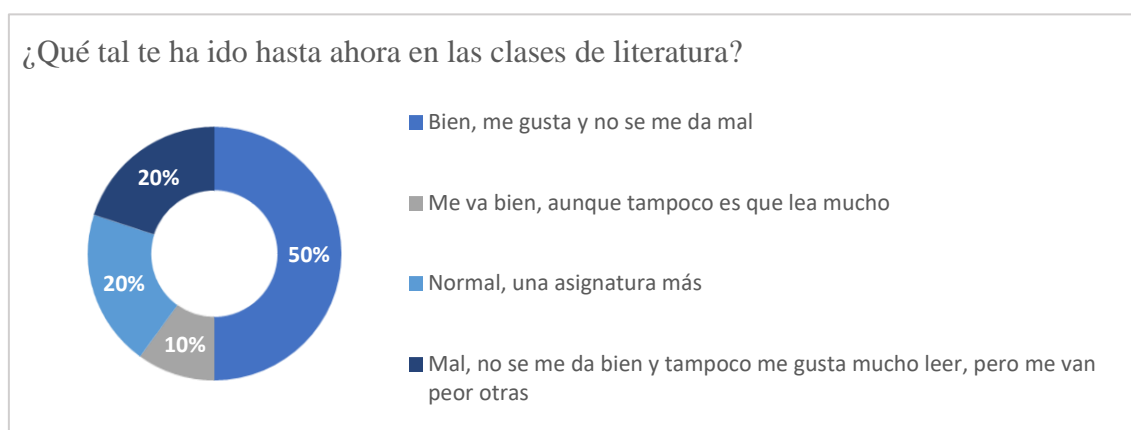


Figura 7. Autoconcepto como estudiante en las clases de Literatura.

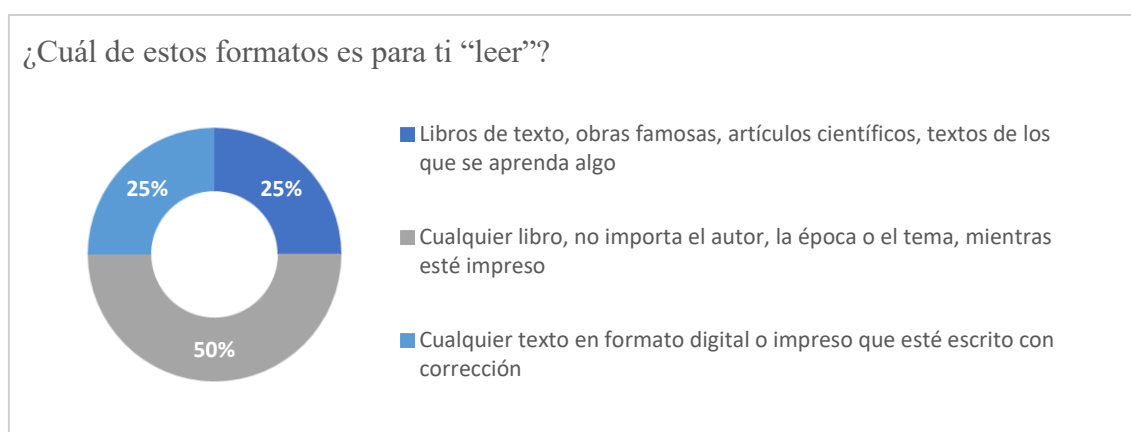


Figura 8. Límites de su definición de “lectura”.

5.3. Resultados de la observación participante

Las anotaciones en el cuaderno de campo me han permitido analizar mejor los resultados del cuestionario y la autobiografía lectora, poniendo en contexto muchos aspectos de sus competencias que también traté con la tutora. Aunque ella me había explicado por qué sólo leen en clase y que lo hacen siguiendo unos pasos: primero contextualiza el fragmento, luego lo explica, lo lee ella en voz alta, después lo leen los alumnos en silencio y, finalmente, tras una segunda explicación, hacen una tertulia de tipo dialógico para analizar el texto. En la observación pude comprobar por mí misma que el alumnado por sí solo no parece suficientemente motivado o preparado como para hacer ese proceso de forma autónoma. En principio pensé en trabajar así con ellos, leyendo juntos en el aula, pero las circunstancias cerraron ese camino. Sin embargo, gracias a esta observación sí que pude observar que, con guía, llegaban a observaciones

y análisis bastante profundos e interesantes, haciendo inferencias y relaciones intertextuales que en las primeras preguntas de la docente no aparecían. Su madurez intelectual y emocional, así como una cierta lógica analítica, eran su punto fuerte, en el que me podía apoyar para guiarles en la autogestión de sus propios análisis textuales.

5.4 Resultados de los documentos académicos

Los documentos académicos que el alumnado ha ido elaborando a lo largo de la unidad son un instrumento para ir midiendo sus avances porque tanto los textos como las preguntas que se les hacen sobre ellos van aumentando en complejidad conforme avanzan en los niveles de la constelación literaria. Todos han hecho completas las actividades propuestas y alcanzado el nivel máximo de exigencia que constaba en la rúbrica (actividades en Anexo VII).

La participación ha sido bastante alta y ha respetado los plazos de entrega acordados. La tutora les suele adelantar las tareas semanales y se las envía el fin de semana en vez del lunes, de esta manera, uno de los alumnos que ha continuado trabajando y tiene niños pequeños en casa puede avanzar y no perder el ritmo, ya que entre semana tiene poco tiempo. Este alumno había terminado toda la unidad el mismo lunes, entregando de madrugada su microrrelato, lo cual es conmovedor. Los otros dos fueron avanzando niveles a lo largo de la semana, siguiendo su ritmo, tal y como se les pidió. El último entregó un día fuera de plazo porque se le cerró la página y no se acordaba de dónde se había quedado. Envío un mensaje a última hora de la tarde a través del contacto de la página, expresando sus dudas, que se le respondió inmediatamente: todas las tareas estaban completas menos una. La envió al día siguiente correctamente hecha, con lo que no se le tuvo en cuenta la tardanza.

Las selecciones en sus itinerarios lectores han sido bastante coincidentes. Por ejemplo, en el primer nivel todos eligieron el texto de Roy Galán y en el cuarto todos eligieron *El Decamerón*. En el segundo nivel, dos alumnos coincidieron en seleccionar *El diario de Ana Frank* y volvieron a hacer idéntica selección en el tercer nivel con *Los juegos del hambre*; el tercer alumno, por su parte, seleccionó *Persépolis* y *Estación Once*, respectivamente. Por tanto, ninguno leyó el blog Bienpensar Educación Emocional ni *La Peste Escarlata*. Así mismo, todos han elegido escribir un texto para su producción final.

Las preguntas de comprensión lectora básica han sido todas respondidas correctamente y en las respuestas originales se aprecia interés por demostrar que han leído atentamente y texto y reflexionado sobre su significado y cómo les afecta. Las preguntas de relación con su realidad también han sido respondidas bien en su gran mayoría, excepto un alumno que, en su respuesta original a una de las preguntas, se va bastante del tema sobre el que se le cuestionaba. Aunque es de valorar las ganas que tienen de expresar sus pensamientos, opiniones y emociones, puesto que la unidad consistía en eso. En las preguntas abiertas sobre conexión emocional, valoraciones y relaciones, hay más diversidad. Se atienen al tema y responden con una cierta coherencia, pero, al tratarse de preguntas más complejas que requieren una redacción más extensa, los fallos ortográficos y gramaticales que acompañan la mayoría de sus escritos se hacen más visibles. Algunas respuestas son algo crípticas, pero se intuye lo que quieren decir. A pesar de esto, ninguna se puede considerar errónea en su contenido.

Antes de realizar la unidad se les compartió la rúbrica de evaluación en la que se especificaba que se valoraba especialmente que ellos tomaran la iniciativa y redactaran sus propias respuestas en las preguntas de selección múltiple que lo ofrecían. En estos casos, las respuestas a elegir eran muy lineales y extraídas del texto para motivar que ellos quisieran ofrecer su propia perspectiva, tomando el texto de origen, para llegar a una inferencia con otros textos (intertextual) o con sus propias vivencias y opiniones. Estas respuestas originales se dan con mayor frecuencia al final de la unidad, demostrando que cada vez les cuesta menos salir de la dimensión literal para adentrarse en otra más inferencial, crítica o valorativa. Y que, de hecho, les apetece hacerlo puesto que tampoco se les pide un número de respuestas propias originales, sólo que lo hagan. Ese aumento del interés también se observa cuando, en una pregunta se les pide que se imaginen el confinamiento sin móviles ni internet, qué harían, y uno afirma: “Tengo un montón de cosas que hacer en casa, entre ellas leer. Cuanto dura el confinamiento?? cuando acabara con todas las tareas....no soporto la espera”.

Así mismo, ellos mismos van dándose cuenta de cómo la literatura es universal y habla de ellos, de cómo puede ser una fuente también de autoconocimiento. En una actividad sobre un texto de *Los juegos del hambre* en el que se explica un ataque de pánico de la protagonista, se habla de cómo el miedo puede anular los sentidos. Preguntados por experiencias que hubieran vivido ellos similares a la que han leído, uno responde: “Recuerdo una vez en la que del miedo podía escuchar voces pero fui incapaz de

responder. Probablemente porque todos mis sentidos estaban a otra cosa”, relacionando lo leído con sus propias vivencias emocionales, encontrado la explicación a sus sensaciones gracias al texto.

Se observa una mejoría en la ortografía de algún alumno en las preguntas de la unidad, no tanto en el microrrelato. Esto podría ser debido al hecho de que el corrector ortográfico les haya saltado en el dispositivo cuando rellenaban las encuestas, que están en la misma plataforma, pero se alimentan de otro programa que sí lo aplica, pero no en el microrrelato, y desde luego mucho menos en las encuestas que rellenaron a mano sobre papel. Por este motivo, tampoco se ha tenido en cuenta esta mejoría temporal.

Los tres microrrelatos entregados incluyen elementos trabajados en los contenidos y lecturas de los niveles, demostrando que han interiorizado un cierto intertexto lector que se expresa en su redacción. Su interés por demostrar que están empezando a ver más allá, que realizan las inferencias e intentan conectar con sus creencias, pensamientos o sentimientos, refleja una cierta mejora en su comprensión lectora y en su autoconcepto lector. Los tres juegan con la idea del final sorprendente que se les propone en la guía y acercan su escritura a las temáticas trabajadas en cuanto a emociones, o incluso al estilo de alguno de los textos, como un alumno que replica el uso de frases cortadas por puntos del autor de la Misión 01, Roy Galán: “Aquí, en mi habitación. Viendo como el tiempo pasa frente a mí. Cada minuto es un desperdicio de tiempo.”.

5.5. Resultados de la encuesta de evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (post-test)

Para completar esta evaluación, en la página de la entrega de los premios al alumnado al finalizar la unidad se incluyó una breve encuesta voluntaria de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se les pide valorar diferentes aspectos de la propuesta didáctica, resultados obtenidos individualmente según los objetivos planteados y posibles mejoras o modificaciones, tanto de la forma como del contenido o el corpus de lecturas (Anexo VIII). Sin embargo, imagino que, en parte, debido a las especiales circunstancias de la educación a distancia, estos post-tests no los rellenó ningún alumno. La evaluación de la tutora del IES suplió en parte esta carencia con sus valoraciones y aportes sobre el desarrollo de la unidad y el desempeño de los tres alumnos, que también consideró excelente y muy motivado.

De todos los resultados analizados se han podido extraer algunas conclusiones y muchos puntos de mejora en caso de volver a poner en práctica este modelo de diseño.

6. CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

El diseño de la investigación que se ha llevado a cabo y sus resultados son el fruto de un trabajo de formación, planificación sistemática y definición clara de los objetivos, en primer lugar, y de organización y rigurosidad en la implementación, después. Este trabajo concienzudo de preparación me llevó a anticipar los tiempos planteados para las asignaturas del Máster y adelantar algunas de las tareas al mes de enero, lo cual me permitió completar la investigación presencial antes del confinamiento.

Los resultados del cuestionario, las autobiografías y las actividades han podido dar respuestas a los objetivos de la investigación, confirmando en buena medida los presupuestos de partida. La mejora de la comprensión lectora y la competencia literaria del alumnado a través de la conexión emocional con el texto se ha querido analizar a través de la observación de sus procesos y la indagación en sus experiencias previas con la autobiografía lectora, para así poder calibrar en qué medida mejora su autopercepción del desempeño y, después, en la intervención, poder proponerles actividades que pongan a prueba esta motivación y posible progreso. Se ha podido confirmar que la recomendación de lecturas por parte de personas cercanas es la principal vía de fomento del gusto por la lectura, antes que las lecturas de aula. Esto refuerza la idea de que, en el actual sistema educativo, la concreción del currículum –centrado en un canon más filológico que formativo–, el enfoque historicista, el sistema evaluativo y la falta de tiempo para individualizar los recorridos educativos, dificultan centrarse en la experiencia de lectura. Esta dimensión emocional de la lectura ha demostrado su importancia tanto en sus experiencias previas como en la secuencia didáctica, con la evidente implicación del alumnado y una palpable mejora en sus capacidades de comprender y analizar textos cada vez más complejos, así como de redactar un texto en el que se identificaban las relaciones e inferencias que habían alcanzado.

Tanto el fomento por la lectura como la competencia literaria en su conjunto, debían partir de esa conexión íntima. La mejor manera de facilitarla era implementar un canon formativo multimodal lo más diversificado posible en cuanto a géneros y formatos, que incluyera obras cercanas a sus gustos e intereses y procurase evitar aquello que les ha

generado rechazo hasta entonces: fundamentalmente textos centrados en temas que no les afectan. La temática de la pandemia y estos criterios de selección tan amplios han permitido crear un corpus con el que el alumnado ha conectado emocionalmente y que ha leído con interés y ganas. Desde la literatura juvenil o la narrativa contemporánea, cada vez más frecuentes en las lecturas en el aula, a textos extraídos de redes sociales o novelas gráficas, han podido leer de fuentes muy diversas y prepararse para afrontar la lectura y comprensión de textos antes inabarcables para ellos.

Además, han sido capaces de trabajar con ese intertexto lector, hacer relaciones, y sacar provecho de sus aprendizajes a lo largo de este proceso en el que ellos han tenido en todo momento la posibilidad de seleccionar sus lecturas e individualizar su recorrido formativo. La optatividad de la secuencia didáctica les ha dado el control y la gestión de su propio aprendizaje de forma autónoma. De este modo hacen suyas las lecturas y, al tiempo que se fortalece la conexión con el texto elegido, se fomenta su automotivación y el deseo de perfeccionar su propio desempeño. En línea con la implementación de una gamificación más inclinada a alimentar su orgullo personal que la competencia interpersonal, la asunción de responsabilidades mejora sus resultados y enriquece sus experiencias.

Sus respuestas en la primera parte de la recogida de datos ratificaban alguna de las ideas previas que se barajaban, revelando un perfil de lector ocasional con problemas de comprensión lectora, pero una cierta inclinación a intentar leer, porque en el fondo piensa que será positivo para él. Es difícil saber qué fue antes en esta ecuación de aciago resultado, si el rechazo producido por experiencias poco placenteras en clase les llevó a practicar poco su competencia lectora, o si las carencias en comprensión les han impedido desarrollar el gusto por la lectura. En todo caso, el sistema educativo debe dar respuesta a estas situaciones frecuentes con propuestas innovadoras, visto que las tradicionales no han logrado cambiar el paradigma en la medida deseable. Facilitar la conexión emocional con lo que leen refleja resultados positivos y a ellos parece interesarles y motivarles.

Así mismo, la sorpresa por el formato de la propuesta, su diseño, esa gamificación entendida como orgullo por la superación personal, la aplicación integrada de las TIC y la diversidad del corpus, van en línea con la premisa de que es desde la variedad más absoluta como el texto logrará conectar con cada individuo. Ese diálogo entre lector y texto se enriquece cuando el lector tiene interés en lo que el texto tiene que decirle. Era necesario, entonces, indagar en sus experiencias y expectativas. Las reacciones del

alumnado ante la oferta diversa han sido muy buenas y su implicación en todos los niveles, con lecturas de distintos géneros, formatos y épocas, ha sido alta. Mientras el nivel de exigencia de la unidad aumentaba, el alumnado ha mantenido la atención y ha alcanzado los requisitos propuestos en la evaluación. Ningún nivel, según sus apreciaciones en las actividades, les ha supuesto un reto no abarable, ni siquiera la lectura de *El Decamerón* –aunque adaptado–, algo que antes del confinamiento hubiera sido difícil que hicieran de forma autónoma en su casa.

El uso de las TIC en esta propuesta va más allá de usar el ordenador como mera herramienta para dar formato a un contenido, las posibilidades que estas ofrecen enriquecen el diseño y el contenido y han permitido facilitar una gran autonomía al alumnado, dándoles la libertad de trazar su propio recorrido, dejándoles elegir en todos los niveles de lectura qué texto prefieren trabajar. La optatividad de la constelación es una pieza clave para asegurar la conexión emocional, facilitar la motivación y hacerles, además, responsables de su trabajo. El alumnado ha ido seleccionando libremente y en algunas lecturas ha coincidido, como en *Los juegos del hambre*, seguramente por la influencia de las películas. Aunque, haciendo uso de esa libertad, todos eligieron leer *El Decamerón* frente a *La peste escarlata*, cuando es esperable que se va a tratar de un texto más difícil. De modo que, darles libertad no solo no les hace elegir el camino que parece más fácil, sino que les anima a enfrentarse a retos mayores y ponerse metas de aprendizaje más ambiciosas.

De cara a continuar el trabajo planteado, sería deseable conseguir una muestra más numerosa para poder recoger datos más relevantes y comparables. Los resultados cuentan con una validación fiable y han sido de gran importancia para este proyecto, pero tienen unas ciertas limitaciones al circunscribirse a tres individuos puntuales. Si bien es cierto que las circunstancias eran inamovibles y, finalmente, la adaptación ha sido fructífera. Sin embargo, una aplicación en un grupo más numeroso y diverso debería partir igualmente de una investigación quizás más amplia o detallada para encontrar líneas comunes que permitan diseñar itinerarios que den cabida a textos para todos y cada uno de los individuos participantes. En consecuencia, este proyecto debería crecer también en el número de obras que componen el corpus y crecer en optatividad.

Respecto a la intervención educativa, tras su puesta en práctica, he identificado varias cosas que ahora haría de otro modo. Uno de los alumnos tuvo que ponerse en contacto a través de la plataforma porque no recordaba en qué actividad se había quedado.

Al tratarse de una página web pública, no son visibles las respuestas individuales de las actividades. Se envían a la plataforma donde se han creado, enlazada con la página, y sólo las docentes podíamos acceder a esta información que identifica a cada alumno. Eso está bien por la protección de datos, pero no pensé que un alumno podría necesitar también saber cuándo una actividad estaba hecha o no. Este fallo supuso retardar al alumno y confundirle. Sin embargo, el aspecto positivo es que este incidente puso de manifiesto una evidente carencia de la plataforma. Es imprescindible implementar un sistema de inicio de sesión para que el alumnado pueda ver en todo momento qué actividades han sido entregadas y cuáles no. Lo cual, además, técnicamente es viable.

La encuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se puso en la última página, donde recogían su premio, cuando ya habían terminado esta unidad y, seguramente, ya tenían pendientes las nuevas entregas de sus tareas semanales para esta y otras materias del curso. Aunque rellenarla es voluntario, si la hubiera puesto cuando todavía no habían terminado, dentro del último nivel y antes de la entrega del microrrelato, creo que hubiera obtenido más respuestas porque los hubiera cogido con una cierta “inercia de responder preguntas”. Sin embargo, al ubicarla ahí, no la ha rellenado ningún alumno, lo cual ha de intentar mejorarse.

En vista de utilizar esta unidad didáctica en otra ocasión, como decía antes, veo imprescindible adaptarla al grupo donde se aplique ya que, para buscar la conexión emocional, no vale cualquier texto para cualquier persona, hay que observar y obtener datos concretos y generar itinerarios individualizados. No veo esta unidad fuera de un proyecto de investigación-acción. Esa es la única manera de asegurar un diseño pensando en el alumnado y así evitar la tendencia a dar más importancia a la selección de textos con el único criterio del docente, en vez de priorizando los gustos del grupo. Si las circunstancias hubieran sido otras en cuanto a tiempo disponible para desarrollarla, sobre todo, me hubiera gustado poder introducir más opciones de lectura, hacer más recorridos alternativos, no sólo 4 niveles con dos opciones, pero la necesidad de simplificar y acortar acuciaba. En otro grupo distinto, quizás más numeroso y variado, probablemente en etapa adolescente, el corpus lector sería muy otro, incluyendo textos más complejos y lecturas más largas. Aunque reconozco que el formato de lectura exclusivamente fragmentaria, dando acceso al texto completo con un sencillo clic, me ha parecido interesantísimo y muy adecuado para el lector actual. Hay que confiar también en que ellos mismos elegirán en muchas ocasiones ampliar sus lecturas, y lo harán libres y por placer.

Las actividades es otra cosa que cambiaría seguro, pero, a pesar de dedicar incontables horas a investigar y probar decenas de plataformas educativas de todo tipo, lo cierto es que la sencillez de navegación era prioritaria. Cualquier elemento ajeno a esa página hubiera supuesto darse de alta en servicios (aunque gratuitos, pero que precisan generar usuario y contraseña, hacer clic en un email para activar la cuenta, etc.), iniciar sesión siempre antes de empezar a trabajar y otras “incomodidades” técnicas que me suponían dar muchas explicaciones por escrito y a ellos ponerse a trastear el ordenador o el móvil, cuando ya manifestaron en su mayoría que si se matricularon en Literatura Universal era para evitar la otra optativa disponible, Tecnologías de la información.

Reducir las actividades a preguntas de selección múltiple o respuesta abierta ha supuesto un reto para poder encajar en ese formato tan escueto todo lo que quería que pensarán, expresaran y relacionaran. Me hubiera gustado introducir otro tipo de actividades más creativas, interactivas, visuales, dinámicas. De hecho, técnicamente sabría cómo hacerlas porque cuento con la gran baza de mis conocimientos avanzados de diseño web y código informático, pero no podía introducirlas dentro de la plataforma sin salir de la navegación lineal, ni tampoco podía pagar para obtener la compatibilidad “premium”. Estando yo en el aula presente, no me costaría nada llevarles a ellas y guiarles en sus avances, pero estando ellos en su casa y yo al otro lado de un correo electrónico, no lo veía factible y tuve que renunciar a actividades más interactivas y visuales.

En definitiva, este trabajo es susceptible de infinitas mejoras y, de hecho, puede que también merecedor del esfuerzo de implementarlas, porque tanto la tutora como el alumnado expresaron que les había gustado. Yo misma me he sorprendido positivamente por los resultados pues, cuando diseñaba la unidad, pensé que escribir un relato original y de contenido emocional iba a suponer un conflicto para ellos. No esperaba para nada el resultado tan bueno de sus creaciones, ni esperaba que les fuera a gustar tanto la idea. Aunque tampoco esperaba, en realidad, que rellenaran la encuesta final. Ahí acerté.

Aun así, el balance final del proceso de investigación-acción es muy positivo y creo que ofrece una línea de investigación y trabajo muy interesante para seguir desarrollando. Nació de la necesidad de dar la vuelta a la pandemia global y convertirla en un *leit motiv* para crear un universo lector con personalidad y, sobre todo, objetivos claros, pero creo que al final el resultado ha demostrado que merece la pena romper las barreras de lo establecido, lo canónico y lo academicista para llegar a un verdadero enfoque comunicativo, más allá de lo epistemológico. Una vez el docente se acerca al

alumnado, la observación de la actividad docente y la implementación de mejoras surgen de modo natural. Abrir el canon no es desmerecer los clásicos, es darles incluso más valor, el suficiente como para que se haga el esfuerzo de hacerles llegar a ellos con ganas de leerlos para sí mismos, no para aprobar un examen y sacar ese libro de sus vidas lo antes posible. La comprensión lectora es una tarea pendiente, es cierto, pero no es menos importante enseñarles a disfrutar y aprender con lo que leen, a conectar con la lectura en general, y así dar el salto al canon. Porque lo que lean, no tiene que estar en un listado de obras significativas para que ellos se puedan considerar a sí mismos lectores. Porque es más importante que profundicen en sus lecturas que acumularlas. Porque cuentan los libros que se digieren, no los que se engullen.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- ADIRA. Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina, y Grupo Sancor Seguros. (2017, septiembre). *Los modos de leer de los adolescentes*. Recuperado de <http://adepa.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Encuesta-Nacional-Adolescentes-2017.pdf>
- Bermúdez, S. (2009). Las emociones como centro del impacto narrativo en la interacción con mundos ficcionales. Su necesidad para la teoría literaria. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 41. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/emocion.html>
- Cantero, F. J., y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33-77). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Díez Mediavilla, A., y Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 22-35. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.178>
- Dueñas, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, 97-107. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>

- Farreras, C. (2017, 4 abril). Leer cansa a los adolescentes. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20170404/421432363813/habitos-lectura-adolescentes-lengua-literatura-escuelas.html>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2006). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15 vol. 6 (2), 421-436. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf
- Finger, M., y Asun, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroads*. Ámsterdam: Adfo Books.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G. (2009). Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. En *Libro Abierto* (Vol. Separata 35, pp. 9-22). Málaga: Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes Editorial, S.A.
- Mendoza, A. (1998a). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 33, 107-120. Recuperado de <https://documat.unirioja.es/download/articulo/117998.pdf>
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de recepción lectora. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). Barcelona: Horsori Editorial, SL.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria (en formato html). En M. C. Hoyos et al. (Eds.), *Notas de reproducción original: El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). Leer y comparar (Notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria). *Lenguaje y textos*, 28, 19-42. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/leer_y_comparar_notas_sobre_las_posibilidades_del_comparativismo_en_el_aula_de_secundaria_mendoza.pdf
- Mendoza, A. (2010a). Canon e hipertexto. En *El invisible anillo*, 12. *El canon. Función y mito* (pp. 32-46). Madrid: Editorial Eneida.
- Mendoza, A. (2010b). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-33. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29, n° 1, 31-80. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL%20ONLINE%20dic.pdf>
- Oatley, K. (1994). *A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative*. Ámsterdam, Países Bajos: Elsevier Science.
- Observatorio Municipal de Estadística. Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza. (2019). *Cifras de Zaragoza. Datos demográficos del Padrón Municipal de Habitantes*. Recuperado de <http://www.zaragoza.es/contenidos/estadistica/Cifras-ZGZ-2019.pdf>
- Pennac, D. (2003). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22, 11-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82287&yorden=23519&info=link>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d'investigació i Innovació*

Educativa i Socioeducativa, 3, 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-100. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Sanjuán Álvarez, M. (2013). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, n 8º, 155-178. Recuperado de <https://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/105>

Solé del Castillo, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2 (3), 47-50. Recuperado de <https://educrea.cl/la-taxonomia-barret-una-alternativa-la-evaluacion-lectora/>

Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, 38, 29-35. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aque_hacemos_con_los_clasicosr_algunas_reflexiones_para_los_futuros_docentes._sotomayor_m.v.pdf

Obras del corpus lector disponibles en la plataforma educativa online

Boccaccio, G. (1353), “El jardinero del convento”, *El Decamerón*: https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/el_decamerc3b3n.pdf

Collins, S. (2008). *Los Juegos del hambre*. ‘Distritos’, vol. 1 <https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/1-los-juegos-del-hambre.pdf>

Frank, A. (1947), *El diario de Ana Frank*: https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/ana_frank-diario.pdf

London, J. (1912), *La peste escarlata*: https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/la_peste_escarlata-jack_london.pdf

Satrapi, M. (2000), *Persépolis*: <https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/persepolis-comic-completo.pdf>

St. John Mandel, E. (2014), *Estación once*: <https://misionpandemia.files.wordpress.com/2020/04/estacion-once-e28093-emily-st-john-mandel.pdf>